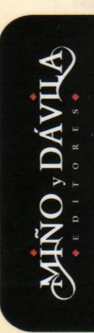
Silvia Mariela Grinberg



Educación y poder en el siglo XXI

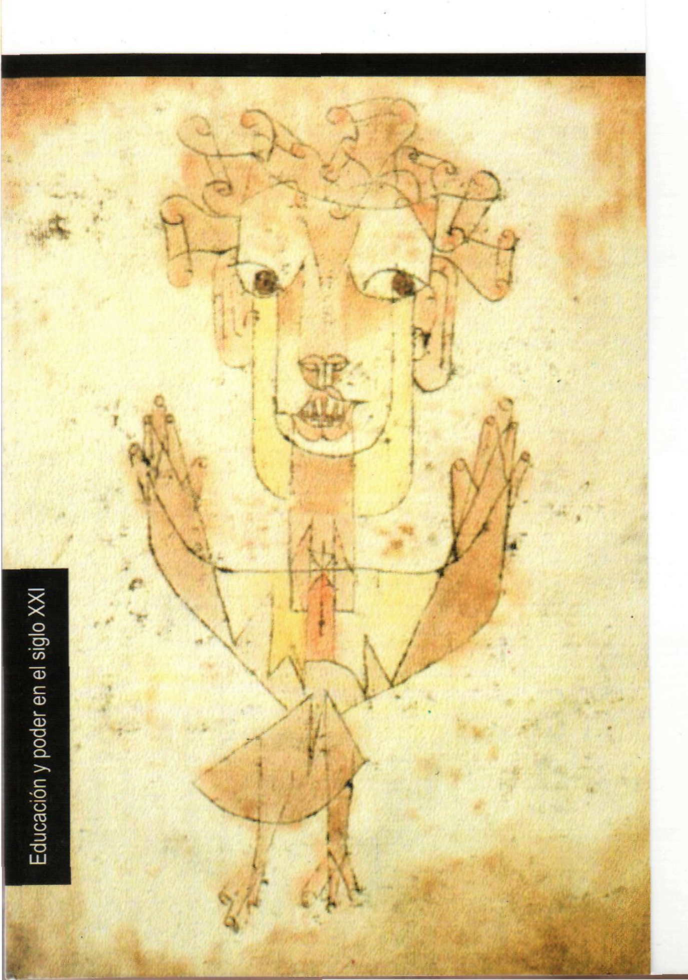
Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento

Colección **Educación, crítica & debate**



Silvia Mariela Grinberg

Doctora en Educación (UBA), Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO), Licenciada Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Es miembro de la carrera de investigación del CONICET. Profesora regular en la UNSAM-EHU en Sociología de la Educación donde también dirige el Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas y de la UNPA-UACO en Pedagogía donde coordina el área sociopedagógica.



Colección

Educación, crítica & debate

Director

Pablo Gentili

La maquetación de colección
y el Diseño de cubierta e interior,
estuvieron a cargo de Gerardo Miño

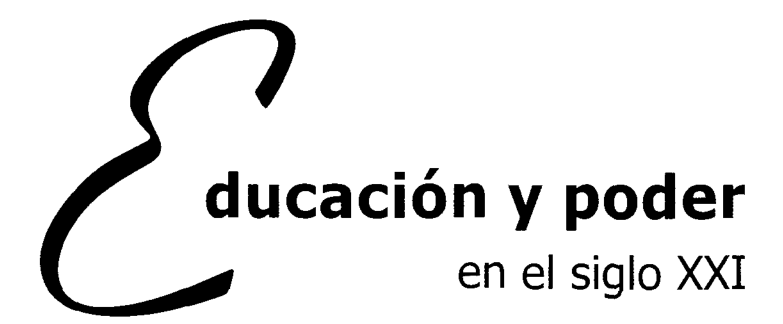
Armado y composición:
Eduardo Rosende

Edición actual: 1ª edición enero de 2008

ISBN 978-84-96571-66-2

IMPRESO EN ARGENTINA

Silvia Mariela Grinberg



Educación y poder
en el siglo XXI

Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento





www.minoydavila.com.ar

En Madrid:
Miño y Dávila editores
Arroyo Fontarrón 113, 2° A (28030)
tel-fax: (34) 91 751-1466
Madrid · España

En Buenos Aires:
Miño y Dávila srl
Pje. José M. Giuffra 339 (C1064ADC)
tel-fax: (54 11) 4361-6743
e-mail producción: produccion@minoydavila.com.ar
e-mail administración: administracion@minoydavila.com.ar
Buenos Aires · Argentina

Índice

Agradecimientos 11

Introducción 13

Capítulo I
Los relatos de la formación: Pedagogía y gobierno 23

1. La formación como promesa
   y la promesa de la formación 23
2. Gubernamentalidad y pedagogía:
   el problema del saber 39
3. Una nueva terapéutica del alma 65
4. La gubernamentalidad y los dispositivos 87

Capítulo II
Gubernamentalidad en la era del gerenciamiento 103

1. La gestión como *episteme* 108
2. Pedagogía, saberes y gerenciamiento 115

Capítulo III
La comunidad, nuevo *locus* de gobierno 139

1. El Estado, tercero autoexcluido:
   escuela y comunidad 149
2. Todos los caminos conducen a la comunidad:
   el diagnóstico 166
3. Todos juntos pueden más: la propuesta 174

Capítulo IV
El relato de la formación:
la institucionalización del sí mismo 193

1. Las narrativización del yo: relatos de la
auto-ayuda y la pedagogía de las competencias .. 196
2. El *self* como cosa pública:
regulación y autorregulación de la conducta 218

Capítulo V
Pedagogía y control:
gobernabilidad y gubernamentalidad
en las sociedades de gerenciamiento 239

1. Pedagogía, cultura y regularidad social 242
2. Gobernabilidad, riesgo y responsabilidad:
la visibilidad de la focalización 257

Reflexiones finales 291

Anexo
Abordaje metodológico 317

1. Gubernamentalidad, subjetividad y discurso 317
2. Documentos analizados 334

Bibliografía 341



Educación y poder en el siglo XXI

Gubernamentalidad y pedagogía
en las sociedades de gerenciamiento

A Isaac Grinberg (*in memoriam*), gracias.

"No existe un documento de la cultura que no lo sea a la vez de la barbarie. Y como en sí mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión por el cual es traspasado de unos a otros. Por eso el materialista histórico se aleja de ello cuanto sea posible. Considera como su tarea pasarle a la historia el cepillo a contrapelo."

Walter Benjamin

Agradecimientos

A Tomaz Tadeu da Silva, Carlos Borsotti y Silvia Llomovatte, a quienes tuve la suerte de encontrar y de aprender de y con la generosidad que sólo los grandes tienen. A los tres mi indecible agradecimiento.

A los estudiantes, colegas, y amiga/os de la UNPA, UNSAM y de UNLU.

La hechura de un libro tiene una historia que sólo puede ser realizada como tantas otras cosas en ese lugar que es el resultado del encuentro con otros. Esos otros que estuvieron y están transitando junto conmigo la vida.

A todos ellos, gracias.

Introducción

"Hay que renunciar a la esperanza de acceder alguna vez a un punto de vista que pudiera brindarnos acceso al conocimiento completo y definitivo de lo que puede constituir nuestros límites históricos. Y desde este punto de vista, la experiencia teórica y práctica que hacemos sobre nuestros límites y su franqueamiento posible es siempre en sí misma limitada, determinada y debe rehacerse..." (Foucault, 1996a:107).

A lo largo de los años noventa hemos sido llamados a asumir que algo estaba cambiando, que el cambio era fruto de que habíamos entrado en crisis y que ya no sería posible volver atrás; por ello, el cambio habría de ser enfrentado con voluntad, esto es: los sujetos deberíamos asumir las riendas de la transformación; los cambios ya no deberían asustarnos, debíamos anteponernos a ellos asumiéndonos como sus líderes para dirigirlos y redirigirlos.

Dando por sentado la crisis de aquello que se asumía ya como pasado –un pasado que había que dejar–, y una crisis que debíamos aprender a controlar porque de hecho viviríamos ya siempre en crisis –la incertidumbre sería asumida como lo único estable–, transformación y cambio se volvieron eje de la enunciación rectora de lo que habríamos de ser: sujetos innovadores y adaptados, flexibles y pujantes, creativos y responsables. Estos serían algunos de los términos que regirían aquello que tendríamos que empezar a *ser* quienes ya estábamos en el mundo y deberíamos procurar que llegaran a *ser* quienes recién se acercaban a él.

Las cosas, las instituciones, los sujetos, nuestra vida en el mundo, ya no eran lo que fue y la cuestión, entonces, giraría en qué/quiénes debíamos empezar a ser. Sobre la base de estos enunciados hemos asistido como protagonistas de primera fila

a la configuración de un conjunto de nuevas prácticas, enunciaciones en donde nosotros, los sujetos que éramos, debíamos asumir el protagonismo y la responsabilidad del cambio y, principalmente, nosotros debíamos cambiar.

Es a partir de estas nuevas enunciaciones que hemos iniciado el trabajo de investigación que aquí presentamos. Trabajo que se inició con la percepción de que este conjunto de aseveraciones anticipaban algo más que una simple reforma de la educación referente a un "cómo" hacer la cosa educativa, sino que entendíamos que esa reforma se estaba construyendo sobre la base de un cambio en los dispositivos institucionales de producción de la subjetividad que involucran de modo directo a la educación y a la pedagogía. En la investigación nos hemos dedicado al análisis de estos dispositivos[1] a través de aquello que en los documentos producidos en el Ministerio de Educación de la Nación, a partir de los años noventa, se define como *deber ser* de la escolaridad.

Dicha percepción nos hacía suponer, centralmente, que las descripciones realizadas por Foucault en *Vigilar y Castigar* de aquellos ahora devenidos viejos *dispositivos de disciplinamiento* ya no nos permitían describir los cambios que se buscaban operar en las instituciones y en las lógicas que la formación de la subjetividad estaría asumiendo. Así, más que trabajar sobre la base de la pregunta de si se trataba de producir o no cambios, si estábamos ante algo realmente nuevo o ante una nueva forma de presentarse aquello que ya había sido, partimos suponiendo que ese proceso de cambios ya estaba desplegándose y nuestra interrogación giraría, entonces, en torno de los contenidos, de los enunciados que compondrían esa política de la verdad. Verdad que no se define más que históricamente y como lucha por el sentido. De hecho, gran parte de los contenidos de los documentos analizados no dejan de expresar esa lucha en donde no sólo se establece una determinada direccionalidad para con la acción educativa, sino que se cifran una serie de enunciados

1. Aquí nos limitamos a presentar el concepto ya que en el siguiente capítulo nos referimos a él.

que desafían aquello que se pretende *desarraigar* de la vida educativa. Desde este punto de vista, al referir al problema de la verdad nos preguntamos por aquello que en nuestro presente está deviniendo verdadero, por lo menos para la práctica y la vida escolar. Asimismo, hablamos de lucha por el sentido en tanto los materiales analizados no dejan de formar parte de un vasto campo en el que se dirime la pelea por la significación. Dado que se trata de un análisis que procura captar la novedad, nos centramos en las rupturas entendiendo que éstas suponen un proceso de recolocación y deslocamiento de viejos y nuevos enunciados.

Con esta premisa no se trató de constatar si asistíamos a un cambio sino que, asumiendo que el cambio había llegado, nos importó interrogarlo, problematizarlo, bosquejando, en el sentido planteado por Foucault, algo así como una ontología de nuestra actualidad, del presente, de nosotros mismos, que no es más que una forma de optar por un tipo de pensamiento crítico acerca de lo que somos y, por tanto, centrar las expectativas en el análisis histórico de los límites que se nos plantean y en obtener las pruebas de su franqueamiento posible. Esto supuso, más que la emisión de un juicio respecto de la reforma educativa, optar por la realización de ese análisis histórico que está inextricablemente ligado con la construcción de nuevos límites. Es desde aquí que nos centramos en el estudio de los dispositivos pedagógicos atendiendo a las formas que asume el gobierno de la conducta y la producción de subjetividad.

Dado que la tarea de análisis se centra en los dispositivos pedagógicos y, por tanto, sobre la idea de la formación de la subjetividad y el "nuevo llamado" de esa formación, en el proceso de construcción teórica del objeto de estudio hemos recorrido y abordado a la pedagogía como relato que atraviesa y es atravesado por las múltiples esperanzas que una sociedad se hace y le hace a sus nuevas generaciones como promesa del llegar a ser "alguien" (Arendt, 1996a), los principios que se articulan como relato de la formación y de la acción pedagógica desde el punto de vista de la racionalidad.

En el diseño del proyecto de esta investigación pudimos constatar que el estudio que nos proponíamos iniciar incluía un extenso campo de nuevos enunciados y que el universo de documentos y bibliografía producida en torno de la temática de análisis a partir del decenio de los noventa era realmente vasto. Sin embargo, en la consecución del trabajo de campo nos hemos encontrado que dicho universo era aún más amplio.

Así, hemos abordado el análisis de los dispositivos pedagógicos, de las series que los componen, tal como son formulados en los documentos ministeriales, por lo que las conclusiones y tesis aquí vertidas remiten al campo del discurso pedagógico oficial; sin que ello implique que no establecen articulaciones y se ensamblan con otros campos.

Hemos concentrado la atención en el análisis de los documentos producidos en el nivel oficial (Ministerio Nacional de Educación) a partir de 1995. Esta decisión (los criterios utilizados en la selección de las fuentes) encuentra su fundamento en lo siguiente: si bien el proceso de reforma educativa fue iniciado previamente es a partir de 1995, esto es, luego de sancionada la Ley Federal de Educación (y en plena consecución del proceso de elaboración de los C.B.C. para la E.G.B.) que en el Ministerio de Educación se ponen en marcha distintos programas vinculados con la acción directa en las provincias e incluso en las escuelas; ejemplo de ello son el Plan Social Educativo, el Programa de Evaluación de la Calidad, el Programa Nueva Escuela e incluso un vasto plan de capacitación directa a los cuadros superiores del sistema (personal de ministerios provinciales, supervisores y directores). Todos estos programas produjeron documentos en donde se explicitan los nuevos contenidos de la reforma incluyendo propuestas acerca de la direccionalidad que debe asumir el cambio institucional definiendo nuevos roles para directores, docentes y alumnos, así como nuevas formas de vincularse con los padres y la comunidad. En todos ellos se enfatiza que la reforma educativa involucra más que un cambio de estructura y de contenidos curriculares, pues se trata de realizar una transformación global del sistema, de modo de "parar" a la educación frente a los nuevos desafíos que la sociedad le

impone, interpelando a los sujetos a comprometerse con ella. De aquí que hemos seleccionado los documentos producidos a nivel ministerial entre 1995-2004. Si bien en ese período han ocurrido cambios en la gestión del Ministerio, los discursos mantienen cierta continuidad enunciativa.

Estos documentos articulan sus propuestas en un doble juego que involucra: por un lado, la presentación de críticas a aquello que se denomina el viejo sistema educativo, caracterizado como rígido, burocrático e ineficiente; y, seguidamente, introducen las ideas de innovación, flexibilidad y participación como ejes de aquello que debe ser la educación. Ambos argumentos configuran un escenario de legitimación de la nueva implementación educativa que debe dejar atrás viejos hábitos e incorporar las nuevas estrategias que le permitirán a la educación modificar la rigidez disciplinaria del "viejo" sistema educativo que no hacía más que producir fracaso y desigualdad.

Se trata de un movimiento que incorpora los planteos –que podríamos llamar ya clásicos– surgidos en el seno de las pedagogías críticas de fines de los sesenta y de los setenta. Así, las narrativas de la gestión inician sus relatos incorporando el diagnóstico crítico acerca de la educación y definen, de modo propositivo, aquello que debería hacerse para corregir esa realidad. En la forma que lo describen las corrientes sistémicas, la construcción del relato de la gestión actúa transcodificando los elementos externos (la crítica) transformándolos en un momento de su propio desarrollo de forma tal que producen una reequilibración. De este modo, se "procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de los valores en nombre de los cuales era criticado" (Boltanski y Chiapello, 2002:73).

Los enunciados que en la anterior formación discursiva formaban parte del núcleo central de los discursos que apuntaban, en una crítica radical, a la desigualdad educativa y al carácter profundamente discriminador y excluyente del sistema escolar, ahora se ven desplazados e incluso desarmados en un nuevo entramado de legitimación, movilizador de iniciativas institucionales y unificador de esfuerzos colectivos. La desigualdad no es un tema que está fuera de la agenda; de cualquier

modo, la cuestión radica en cómo ella ingresa en la agenda y con qué otros enunciados articula y es articulada.

No nos referimos a la desaparición de la crítica ni a su imposibilidad sino, más bien, a que en un momento determinado *ella* queda suspendida en tanto sus herramientas discursivas y su plano de lectura, entre el estado de cosas deseable y el estado de cosas real, quedan subsumidas e integradas en el núcleo de los discursos que históricamente han sido su blanco. Así,

> "cuando evocamos un desarme de la crítica, nos referimos a un desarme ideológico (la crítica ya no sabe qué decir) y no a un desarme físico (la crítica sabría qué decir pero no puede hacerlo, no logra hacerse oír)" (Boltanski y Chiapello, 2002:91).

En el caso que nos ocupa, a diferencia de los autores citados cuyo estudio se centró en los discursos empresariales, quizá convenga señalar que en nuestra lectura no se trata tanto de no saber qué decir o no poder hacerlo sino que los enunciados rectores son constantemente re-incorporados en los discursos oficiales. Así, por ejemplo, si en la escuela se produce o reproduce la desigualdad, el llamado a la institución es a revertir ese como tantos otros problemas.

En términos generales, se trata de una agenda educativa que se compone con cuestiones tales como: el respeto a las minorías y la diversidad cultural, la participación de la comunidad en la escuela, la formación de sujetos críticos, la gestión y diseño de proyectos participativos, la reflexión-acción y el docente como profesional reflexivo, el aprendizaje significativo vs. el aprendizaje memorístico. Estos, entre otros, son algunos de los tantos enunciados que componen el horizonte discursivo de las reformas educativas y que difícilmente dejarían de estar en los trabajos tradicionalmente llamados críticos, hoy devenidos progresistas e incluso hegemónicos. Es desde aquí que adquiere especial sentido lo señalado por Bauman:

> "esta sociedad no reprime el pensamiento crítico como tal, ni hace que sus miembros tengan miedo de expresarlo. Lo que ocurre es lo contrario: convirtió la crítica de la realidad, la desafección con 'lo que es' en una parte inevitable y obligatoria de los asuntos

> vitales de sus miembros. Todos estamos metidos en la 'política de la vida'; somos 'seres reflexivos' que miramos con atención cada paso que damos..." (2001a:115).

El llamado a la auto-evaluación, la reflexión de sí, constituye uno de los ejes centrales de los discursos de la gestión educativa.

La crítica es re-introyectada en la forma de aquello que Deleuze y Guattari señalan es la relación entre lo molecular (la línea de fuga) y lo molar que la reterritorializa y sobrecodifica. Sin embargo, ello no supone que desaparece lo molecular sino que

> "precisamente siempre es el flujo más desterritorializado el que efectúa la acumulación o la conjunción de los procesos, determina la sobrecodificación y sirve de base a la reterritorializacion... que se hace en el terreno mas desterritorializado" (2000:220).

Es a partir de aquí que, en nuestro trabajo, más que juzgar las reformas, o evaluar hasta qué punto se han logrado sus declarados objetivos, la interrogación se centra en este conjunto de prácticas discursivas en tanto que se establecen como un horizonte de la verdad o, más aún, como racionalidad en el gobierno de la conducta en nuestras sociedades, definiendo un nuevo territorio para la educación y para la escuelas.

Hemos abordado nuestro objeto de estudio haciendo eje en las cuestiones referidas a la gubernamentalidad (Foucault, 1991b); esto es, el problema de la conducción de la conducta, las formas en que somos educados para controlarnos y gobernarnos a nosotros mismos. Entendiendo que asistimos a una reforma que involucra nuevos regímenes de prácticas discursivas, regímenes de verdad que vuelven a definir nuestras creencias en tanto que principios vinculados con formas de ser y de hacer, las prácticas de gobierno involucran aspectos técnicos, epistémicos y éticos (Dean, 1999; Rose, 1999). Esto es, los regímenes de prácticas, los sistemas de creencias y pensamientos que ponen en juego y los principios que orientan y guían la acción. Estos tres problemas constituyen ejes organizadores de nuestro trabajo

y estructuran la problematización del campo pedagógico que procuramos realizar.

Estos tres planos traen consigo, desde el punto de vista del gobierno y autogobierno de la conducta, nuevas formas de hacer, de pensar y de ser. El plano ético integra el núcleo duro de la formación de la subjetividad en el que se articulan los otros dos; ello porque refiere por un lado, en el sentido planteado por Foucault, a unas nuevas relaciones que los sujetos deben establecer consigo mismos; y, por el otro, siguiendo a Weber, a una reforma del espíritu, de los principios rectores de la vida, a la configuración de un *ethos*.

El problema del gobierno y su estudio desde la perspectiva que aquí asumimos remite a qué y cómo "opera el pensamiento sobre nuestros modos organizados de hacer las cosas, nuestros regímenes de prácticas, sus ambiciones y efectos[2]" (Dean, 1999:18).

Nos referimos, aquí, a una forma y, por cierto, a unos determinados contenidos referidos a la relación que los sujetos establecen consigo mismos; a un conjunto de principios que ofician como rectores de la relación de sí, de la acción sobre sí. Y ello involucra al gobierno como auto-gobierno.

Aquí debemos distinguir la analítica del gobierno (la gubernamentalidad) de la noción de gobernabilidad, que si bien no deja de referirse al problema del gobierno de la población, entendemos que su eje acentúa otra cuestión: el problema de cómo volver gobernable a una sociedad que cada vez más vive, se reproduce y produce la exclusión social. Si bien pareciera que ambos términos remitirían a lo mismo, la gubernamentalidad no refiere a una sociología de las reglas, sino que se trata de

> "estudios sobre estratos particulares de conocimiento y acción. Sobre la emergencia de regímenes particulares de verdad concernientes a la conducción de la conducta, modos de hablar sobre la verdad, personas autorizadas para decir verdades, modalidades para decretar la verdad y los costos de hacerlo. Se trata de la inven-

2. Las referencias y citas que a lo largo del texto realizamos de este autor son traducciones propias del inglés.

ción de dispositivos y aparatos particulares de ejercicio del poder y de intervenir en problemas particulares"[3] (Rose, 1999:19).

Desde esta perspectiva, trabajar con el concepto de gubernamentalidad supone preguntarse por cómo nuestro presente está siendo modelado, a través de qué estrategias, heterogéneas y diversas, se articula el gobierno de la conducta, intentando problematizar aquello que se define como problema del gobierno y los modos en que se entiende que ese campo de problemas debe ser pensado y gestionado.

Abordar el campo educativo, entonces, nos ha remitido a interrogarnos en primer lugar acerca de los distintos relatos en torno de lo que se ha ido constituyendo la educación –en el sentido planteado recién: la formación de la subjetividad y el gobierno de la conducta– en nuestras sociedades y, paralelamente, adentrarnos en el estudio de aquello que podemos denominar como la actual *episteme* del gobierno –la gestión– involucrando una serie nueva de prácticas discursivas. A su estudio nos hemos dirigido a través del siguiente interrogante general y su desagregación:

¿Cuáles son las características de los dispositivos pedagógicos de formación de la subjetividad que desde el punto de vista del gobierno de la conducta se articulan en la propuesta oficial en la sociedad del gerenciamiento?

- ¿Qué aspectos de la configuración histórica de las escuelas es objeto de crítica y eje de las propuestas de cambio?
- ¿Cuáles son los principios, en términos de racionalidad, que se definen en los documentos ministeriales respecto de las formas y contenidos que debe asumir la educación?
- ¿Qué funciones se definen y a quiénes les son asignadas ese conjunto de nuevas tareas y responsabilidades?

Por último, importa aclarar que el estudio que emprendimos encuentra una fuente más general en aquello que sería el amplio y vasto terreno de los debates y estudios sobre la racionalidad.

---

3. Las referencias y citas que se realizan a lo largo del texto de este autor son traducciones propias del inglés.

Específicamente hemos construido teóricamente y abordado nuestro objeto de estudio desde la perspectiva de la biopolítica y los estudios de la gubernamentalidad[4] que, con y a partir de Foucault, se abren y tienen un importante desarrollo especialmente desde finales del siglo XX[5]. Sin embargo, y como se verá a lo largo de las próximas páginas, las referencias teóricas no son privativas de una fuente o escuela teórica. Si, como dijera Deleuze al referirse a Foucault, su obra debe funcionar como una caja de herramientas, así entendemos y emprendimos nuestro trabajo.

---

4. Si bien la mirada post-estructuralista ha tenido un fuerte desarrollo en la investigación pedagógica, los estudios en torno de la gubernamentalidad en este campo son menos y es posible encontrarlos principalmente en el marco de la historia de la educación.

5. Estos trabajos encuentran un lugar de desarrollo importante en Inglaterra, especialmente en el Goldsmiths College de la Universidad de Londres y que en el campo propiamente pedagógico se desarrollan en los trabajos de Da Silva y Popkewitz.

Capítulo I

Los relatos de la formación:
Pedagogía y gobierno

"*La relación entre viejos y jóvenes es educativa en esencia, y en ella la educación está presente sólo como una preocupación de los futuros gobernantes, llevada a cabo por los actuales gobernantes. Si el gobierno tiene que ver con esto, se trata de algo por completo distinto de las formas de gobierno políticas, no sólo porque es limitado en tiempo e intención sino también porque se produce entre personas que, en potencia, son iguales. No obstante, la sustitución de la educación por el gobierno tuvo una consecuencias de muy largo alcance. Sobre esa base, los gobernantes se mostraron educadores y los educadores fueron acusados de gobernar. Entonces, como ahora, nada era más cuestionable que la importancia política de los ejemplos tomados del campo de la educación.*" (Arendt, 1996b:129-130).

1. La formación como promesa y la promesa de la formación

La particularidad de la tarea de educar es que se construye como una "promesa hacia el futuro" que procura la formación de unas conciencias cuyos "resultados" nunca pueden pensarse ni avizorarse en el corto plazo. En tanto que promesa se produce como una ecuación cuyo relato podríamos graficar del siguiente modo: *a través de las prácticas –diversas– por las que transitarás a lo largo de tus años de formación, vivirás un proceso de transformación de ti mismo, a partir del cual*

te encontrarás, te conocerás, pero lo más importante, esto te permitirá dotarte de aquellas herramientas que te permitirán ser un sujeto. Promesa que, de diferentes formas, atraviesa los actos de educar desde la Grecia clásica hasta la actualidad. Si bien estructuraron relatos muy diferentes a través del tiempo, es posible identificar en todos ellos algo así como un compromiso que se establece entre "maestro" y "alumno", quien a través de la guía del primero logra o debería lograr conocerse a sí mismo, transformarse, devenir sujeto, ingresar al mundo de la cultura.

Ahora bien, la promesa de la formación nos ubica en esa búsqueda pero *involucra una segunda cuestión: el encuentro con* otro: un otro que por algún motivo se encuentra en condiciones para oficiar de guía en ese camino. La formación supone esa relación: un encuentro entre dos fuerzas: una que busca y otra que guía, de alguna forma, dos fuerzas en donde una pretende orientar la fuerza del otro diciendo: *tú que no eres, cuando termines este viaje llegarás a ser.*

La formación, en su modo institucional moderno, también podría ser pensada de esta manera, quizás con algunas variantes: se produce como el acto a través del cual una sociedad aplica todas sus fuerzas para dirigir, imponer e incluso dominar las fuerzas de los otros; en otras palabras, de alguna forma se trata de reducir el campo de lo posible a lo probable.

La forma institucional de la educación moderna se expresa a través de la regulación estatal y su afán sobrecodificador. Según la consideración de Deleuze y Guattari:

> "la *sobrecodificación* es la operación que constituye la esencia del Estado y que mide a la vez su continuidad y su ruptura con las antiguas formaciones: el horror ante los flujos del deseo no codificados..." (1995:206).

Así podríamos pensar a la educación pública justamente como la dirección de la voluntad ante los flujos no codificados de quienes llegan al mundo. El horror a lo nuevo, a lo porvenir, a aquello que no fue suficientemente "clasificado, calificado", en suma, codificado, impone el acto de la sobrecodificación. Acción de una voluntad sobre otras definidas como jóvenes que

no pueden solos con su voluntad (o, como sucede en el relato moderno sobre la infancia, simplemente no la poseen[1]) y por ello deben ser dirigidos.

En los diferentes relatos de la educación podemos encontrar cómo esta promesa se re-edita, adquiriendo particularidades diversas. Presentan interés especial para nosotros estas formas a través de las cuales se construye un relato que implica que *el individuo debe decidir por sí mismo quién es Dios y quién es Diablo,* o más bien, *cuyo destino es vivir en una época sin dios ni profeta*[2]. Es decir, la formación en una sociedad donde la decisión ya no está fundamentada de antemano, donde la razón ya no podrá llenar el hiato que abre.

La configuración moderna del relato de la formación expresa, en el proceso mismo de su constitución, tanto su potencial emancipador como su imposibilidad. Al respecto, como señala Larrosa (1998), el concepto de *bildung* que tiene su clara expresión en la novela romántica relata la trayectoria del héroe en su proceso de llegar a ser en relación con un mundo que va siendo interpretado y dotado de sentido a partir de su propia experiencia. Pero a la vez que se construye en esa posibilidad

> "la literatura posterior a Goethe testifica la existencia de un desgarramiento insalvable en la idea misma de Bildung y, quizá, no hace otra cosa que expresar una y otra vez ese desgarro. La novela no sólo va a mostrar el abismo entre el yo y el mundo, sino también la imposibilidad del yo y la desaparición del mundo" (Larrosa, 1998:66).

Así, en la novela romántica o novela de formación, pueden encontrarse justamente estos dos aspectos de la promesa pedagógica. Por un lado, el encuentro entre maestro y discípulo en donde este último es guiado a encontrar algo así como el sentido de la existencia, ese momento donde todo lo fragmentado y

---

1. Al respecto remitimos a las distintas investigaciones realizadas en la campo de la pedagogía y más allá de él acerca la categoría de infancia, en nuestro país principalmente, Carli (2002) y Narodowsky (1999).

2. Al respecto, ver Weber (1980).

disperso llegaría a adquirir un carácter integrado; por el otro, la dificultad, incluso el sufrimiento, de quien ha emprendido este viaje de formación que deviene en intentos infructuosos por superar esa fragmentación, el sin-sentido[3]. Es justamente en ese momento en que se está creando o, si se quiere, re-contratando la promesa entre maestro y discípulo como piedra fundamental de la promesa pedagógica que se establecen sus límites o, más bien, se establece la tensión que el proceso de racionalización e intelectualización del mundo trae consigo. Es así que Weber señalará:

> "de aquí arranca el moderno romanticismo intelectual de lo irracional. Esta vía para liberarse del intelectualismo lleva justamente a lo opuesto de lo que se habían propuesto como meta aquellos que la emprendieron. Finalmente, con ingenuo optimismo, se ha festejado a la ciencia, es decir, el domino de la vida fundado en recursos técnicos, como camino hacia la *felicidad*" (1980:43).

Y ello porque la ciencia no puede devolverle al mundo y al hombre aquello que en el mismo proceso de su constitución le ha quitado.

Los límites de la razón no dejan de estar claros, incluso, para quien la erige definiendo ese pasaje al estado de mayoría de edad que atraviesa la humanidad que constituye la Ilustración. Es así que, como señala Foucault,

> "Kant indica que la salida que caracteriza a la Ilustración es un proceso que libera del estado de minoridad. Y por minoridad entiende un estado determinado de nuestra voluntad que nos hace aceptar la autoridad de algún otro para conducirnos en los dominios en los que conviene hacer uso de la razón" (1996a:87).

---

3. Así, por ejemplo en su libro *Hiperión*, el poeta Höldering escribe "¡Dichoso aquel que ha superado esta prueba de fuego del corazón, aquél que ha llegado a comprender el gemido de la criatura, el sentimiento del paraíso perdido! ¡Cuanto más alto se eleva la naturaleza sobre el animal, tanto mayor es el peligro de morir en tierra de la caducidad!... [y continúa en otro pasaje] Ha de desvelarse algún día el gran misterio del que espero la vida o la muerte".

Es, probablemente, esa minoridad aquella que Arendt (2001b, 2002) encuentra en el juicio a Eichman que la hace hablar de la *banalidad del mal* y que, como señala, no refiere a una teoría sino más bien a una total ausencia del pensamiento, de la capacidad de examinar y reflexionar acerca de lo que acontece.

Y es el mismo Kant (s/d) quien señala esta paradoja involucrada en la mayoría de edad, el pensamiento y el alcanzar la libertad:

> "Pero sólo alguien que por estar ilustrado no teme las sombras y, al mismo tiempo, dispone de un ejército numeroso y disciplinado, que les garantiza a los ciudadanos una paz interior, sólo él podrá decir algo que no es lícito en un Estado libre: ¡razonad *tanto como queráis y sobre lo que queráis, pero obedeced!* Se muestra aquí una extraña y no esperada marcha de las cosas humanas; pero si la contemplamos en la amplitud de su trayectoria, todo es en ella paradójico. Un mayor grado de libertad civil parecería ventajoso para la libertad del espíritu del pueblo y, sin embargo, le fija límites infranqueables. Un grado menor, en cambio, le procura espacio para la extensión de todos sus poderes. Una vez que la Naturaleza, bajo esta dura cáscara, ha desarrollado la semilla que cuida con extrema ternura, es decir, la inclinación y disposición al libre pensamiento, ese hecho *repercute gradualmente sobre el modo de sentir del pueblo (con* lo cual éste va siendo poco a poco más capaz de una libertad de obrar) y hasta en los principios de gobierno, que encuentra como provechoso tratar al hombre conforme a su dignidad, puesto que es algo más que una máquina".

No es nuestro interés adentrarnos en las complejas cuestiones que este problema trae aparejadas, sino más bien introducir y problematizar aquellas que se constituyeron en los pilares de nuestra vida escolar y educativa a partir del siglo XIX y que incluso que en ese momento constitutivo (o quizá con más razón aún) aparecen como límites de la promesa moderna de la formación.

1.1. El nacimiento y la formación como promesa

> *"El mundo de se vería en situación desesperada si cada año no entrase un nuevo contingente de seres humanos, frescos, libres del pasado, no comprometidos con nadie ni con nada, no paralizados por puestos, glorias, obligaciones y responsabilidades, seres, en fin no definidos por lo que ya han hecho y, por lo tanto, libres para elegir" (Gombrowicz, 2006).*

El nacimiento, en el sentido que le da Arendt, supone siempre un inicio, un comenzar algo nuevo. Con ello la libertad, más que como mayoría de edad, se expresa en cada acción en tanto ella es acontecimiento. Y en este sentido es irreductible, no puede ser dada sino que debe ser conquistada; el nacimiento expresa ese momento en donde el cálculo no puede ser realizado[4]. Así, el comienzo del hombre

> "no es el mismo que el del mundo, no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse el hombre, no antes" (Arendt, 1996a:201).

Es desde aquí que dirá *estamos condenados a la libertad por el hecho de nuestro nacimiento.* Arendt ve en el nacimiento el

---

4. Quizá es justamente por eso que la idea de la clonación nos genere cierto horror en tanto vuelve a la esfera del cálculo aquello que es propio de la condición humana: la creación. Convierte al nacimiento en una cuestión técnica. Así, Kristeva señala: "cuando la humanidad llega a programar los nacimientos y modificar el patrimonio genético, de modo que vuelca hacia el automatismo el riesgo de la novedad, la cuestión se plantea de otro modo" (2000:60). Si, como dijera Nietzsche, sólo una vez pasaremos por aquí, nuestra vida es única e irrepetible, y en ello radica la fuerza de la voluntad de vivir, la imagen de la clonación nos ubica fuera de la órbita del nacimiento, de la emergencia del porvenir, de lo no previsible.

recomienzo eterno –al modo del eterno retorno nietzscheano– de un relato insólito, riesgoso y promisorio en eterno devenir:

> "Sin un mundo en el que los hombres nazcan y mueran, sólo existiría la inmutable y eterna repetición, la inmortalidad de los humanos y las otras especies animales. Una filosofía de la vida que no llegue a la afirmación de la 'eterna repetición' (de Nietzsche) como el más elevado principio de todo ser, simplemente no sabe de lo que está hablando" (Arendt, 1996:110).

Todo un juego, un campo de relaciones posibles se abre con el nacimiento. Un campo caracterizado por inscripciones múltiples[5] y no ya por oposiciones binarias tales como las que derivan del par dominante-dominado o teoría-práctica, sujeto-objeto, etc.

En este marco, el poder como relación, como ejercicio, pero, sobre todo, como voluntad, más que quitar, reprimir y sacar es un impulso afirmativo de la vida. Es esta forma de comprender al poder la que llevó a Foucault a buscar justamente los modos de su ejercicio, los procesos, prácticas, inscripciones, a través de las cuales *hemos llegado a ser quienes somos*; inscripciones que sólo son posibles sobre sujetos condenados a ser libres. Por lo que aquello que se opone a la libertad no es la voluntad de poder, sino la moral del esclavo, el nihilismo. En este sentido, la libertad, más que ser otorgada, se ejerce.

Quizá, como Arendt lo señala, el problema de la educación es que justamente es realizada sobre los jóvenes, pero por quienes ya no lo son; en otras palabras, la educación consiste en esa tarea

---

5. Al respecto Deleuze y Guattari señalan: "sólo la categoría de multiplicidad, empleada como sustantivo y superando lo múltiple tanto como lo Uno... es capaz de dar cuenta de la producción deseante: la producción deseante es multiplicidad pura, es decir, afirmación irreductible a la unidad... Ya no creemos en estos falsos fragmentos que, como los pedazos de la estatua antigua, esperan ser completados y vueltos a pegar para componer una unidad que además es la unidad de origen. Ya no creemos en una totalidad original ni en una totalidad de destino. Ya no creemos en la grisalla de una insulsa dialéctica evolutiva, que pretende pacificar los pedazos limando sus bordes..." (1995:47).

a través de la cual los nuevos en el mundo se incorporan a un mundo viejo. Es parte de la condición humana, dice Arendt, que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararlos para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiere quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo.

Aquí podemos encontrar lo específico y paradojal de la educación: ésta aparece en la brecha entre el pasado y el futuro. La educación como promesa hacia el futuro sólo puede realizarse desde la fuerza del pasado. Y entonces quizá podamos decir, como Freud, que la educación es una tarea imposible e incluso paradójica. Ello no porque no pueda lograr su cometido sino debido a que, como promesa que acompaña la del nacimiento, la de lo nuevo, la que toda nueva generación trae consigo, se vuelve imposible en tanto el nacimiento nos arroja a un abismo, a lo incierto. Pero si es justamente de las fuerzas del pasado de quienes depende la consecución de dicha promesa, nos preguntamos: ¿cómo podrían las fuerzas del pasado actuar, crear o provocar lo nuevo? Sin embargo, sin esas fuerzas del pasado y seguramente sin esa brecha tampoco podríamos pensar en la misma idea del nacimiento, del futuro.

Ahora bien, esa brecha no constituye una linealidad historicista, progresiva y mucho menos evolutiva sino más bien discontinuidad y, como lo percibiera Benjamin, desde abajo, del lado de los vencidos. De aquí que

> "articular históricamente el pasado no significa conocerlo tal como fue en concreto, sino más bien adueñarse de un recuerdo semejante al que brilla en un instante de peligro... el peligro amenaza tanto la existencia de la tradición como a quienes la reciben... En cada época es preciso intentar arrancar nuevamente la tradición al conformismo que quiere apoderarse de ella" (s/d, p. 51).

Esas fuerzas suponen y requieren ese encuentro de forma de adueñarse de ese instante ya que "si el enemigo triunfa ni los muertos estarán seguros. Y ese enemigo no ha cesado de triunfar" (Ibid., p. 51).

Sólo a condición de que podamos pensar en esa brecha y a la educación como en el campo de batalla entre ambas fuerzas infinitas, quizá se haga posible re-ubicar a la promesa del *nacimiento y, con ella, a la promesa que involucra la formación* en el seno de la creación y la producción de lo nuevo. Como lucha que supone cepillar la historia a contrapelo y aún cuando Benjamin no pensaba en la pedagogía, seguramente esta imagen también puede serle concedida: "oponerse a la tiranía de lo real es nadar contra las olas de la historia y saber luchar contra ellas" (Löwy, 2002:84).

La educación, entonces, se tensiona entre esas dos fuerzas: por un lado, la del pasado y por el otro el nacimiento. Quizá entre ambas fuerzas se encuentra la promesa de la formación: garantizar a través de ella la continuidad, la creación de una memoria colectiva que se trasmita de generación a generación y que permita la misma existencia de esa memoria. De allí la necesidad de la identificación con un pasado común desde donde crear el mismo pasado (quizá la creación de una historia nacional no sea mucho más que esto). Pero también la promesa de un futuro distinto, la formación como instancia en la que las nuevas generaciones adquieren y se les brinda la oportunidad de forjar su destino, incluso en tanto que promesa de lo nuevo, se *convierten en la "única" posibilidad de que el futuro traiga consigo* algo diferente del pasado. Pero de nuevo, paradojalmente, pareciera que la única posibilidad para forjar lo nuevo es a través de la adquisición de un Yo, una identidad que se conjuga y sólo se hace posible a partir del hilo conductor de la historia.

Si retomamos la idea de la tirada de dados, el aión, podríamos decir que quizá la primera tirada sea asimilable justamente al nacimiento; en ese momento en el que todos los números se tiran de una sola vez, porque de hecho sólo puede ser de este modo –por lo menos hasta el presente–, nos encontramos frente a la fatalidad de esa tirada:

> "no [se trata de] una probabilidad repartida en varias veces, sino todo el azar en una vez; no una combinación final deseada, querida, anhelada, sino la combinación fatal y amada, el *amor fati*; no el retorno de una combinación por el número de tira-

das, sino la repetición de la tirada por la naturaleza del número fatalmente obtenido" (Deleuze, 1998a:43).

Nacimiento que, como tirada de dados de una sola vez, abre las puertas a una nueva tirada y afirma su existencia ya no fuera de ella sino en el juego mismo que supone esa tirada. Y es en lo uno que la necesidad o la fatalidad de la afirmación se produce en lo múltiple: el ser que se afirma en el devenir como tal, el destino que se afirma en el azar como tal (Deleuze, 1998a). Pero ya no para dejar de ser, para sufrir por ser culpable, sino el nacimiento como devenir, como afirmación de la existencia o, mejor aún, como existencia que no necesita ser justificada en tanto está condenada a su libertad.

¿Qué quiere una voluntad?, se pregunta Deleuze al referirse a Nietzsche. Una voluntad, contesta, acaece por el sólo hecho del nacimiento, quiere afirmar su diferencia, *el placer de sentirse diferente*; la afirmación de la vida en lugar de la superación o justificación. Afirmación cuyo sentido no está fuera sino en ella, puesto que un buen jugador sabe que el universo no tiene finalidad, que no hay finalidades que esperar, ni causas que conocer, y ésta es la certeza para jugar; una sola tirada, todas la combinaciones.

¿Hasta qué punto podemos imaginar una formación que no entre en clara disonancia con la promesa que supone el nacimiento? Y a la vez, ¿hasta qué punto la formación no emerge justamente por esa promesa del nacimiento? Fruto del abismo que se abre y da lugar a la tirada de dados, al eterno retorno de la tirada. Quizá yendo aún mucho más lejos, ¿no es justamente por aquello que trae de novedad, que el relato de la formación se encuentra en esa tensión entre un futuro que promete (pero nunca sabemos con exactitud qué) y un pasado que actúa procurando encauzar el abismo del nacimiento?

Así, la educación por más "liberadora" que se pretenda no puede evitar, paradojalmente, ser la acción social a través de la cual se conserva o se procura garantizar esa conservación; ¿qué es sino la integración de los sujetos a un sistema de pensamiento, de creencias, valores, por más libertario que pretenda ser?

La pregunta ¿qué necesita y requiere la sociedad de la educación? es el eje a través del que se debate cuál debe ser el devenir de la educación pero, especialmente, la brecha que hace posible surgir al hombre. Esa interrogación incesante por el qué se necesita y, por cierto, no qué o cómo quisiéramos que sea esa sociedad, sólo puede tener una respuesta y ésta es *per se* conservadora.

Sin embargo, la conservación, la fuerza de la continuidad sucede en un mundo que está condenado al abismo que, en el sentido de Arendt, supone lo inexorable e inaprensible, abismo que por más que la razón y el cálculo pretendan controlar, no deja de ser un abismo.

Es aquí donde la imagen de Nietzsche (1999b) de *la educación contra nuestro tiempo* puede adquirir cierta fuerza. Ésta ya no nos remite a lo que se necesita conservar, sino que nos lleva justamente a imaginar algo que afirmar, algo diferente por crear que por eso puede escapar a la trampa de la necesidad, de lo útil, del *bios*.

En este sentido, la retórica de las reformas educativas implementadas a partir de los noventa, justamente, construyeron su agenda señalando que, dados los cambios societales acontecidos y las "nuevas necesidades" que la sociedad del conocimiento trae consigo, se hacía imprescindible cambiar a la escuela para adecuarla a los nuevos tiempos. Con esta preocupación, uno de los ejes de debate lo constituyó la cuestión de la eficacia; la preocupación por los medios que garantizarían que los cambios propuestos llegarían a las aulas. Así, por ejemplo, la crítica a los programas de capacitación radica en que no son eficaces porque los docentes vuelven al aula y no hacen lo que se les dijo; o sea, no implementan esos cambios. Frente a esta preocupación, sólo podemos decir quizá tal eficacia no sea posible. Y ello porque a pesar de la búsqueda constante por optimizar la planificación, ella no es más que una voluntad frente a otras voluntades que se resisten (que no lograron ser impuestas); y con ello quizá todavía podamos mantener en el abismo la "esperanza" en la ineficacia de la educación... En otras palabras, justamente porque la tarea educativa se realiza en una acción que supone la relación entre

dos voluntades/fuerzas, su eficacia no puede ser total, y es en ese espacio que se abre la posibilidad de la creación y producción de lo nuevo e incluso, al decir de Nietzsche, contra nuestro tiempo, a contrapelo, podríamos agregar junto con Benjamin.

En tal caso, podríamos decir que las reformas educativas estarían condenadas a su fracaso. Quizá sólo por suerte aquello que sucede en las aulas no es aquello que se planifica en los ministerios, los alumnos no aprenden todo lo que la sociedad necesita que aprendan; a pesar de que la promesa de la formación –en su versión siglo XXI– insiste y persiste, con ella también insiste su imposibilidad ya que sólo se hace posible, como el nacimiento, en esa brecha entre pasado y futuro. Decimos "por suerte" pues ¿qué sería de nosotros si el nacimiento no trajera consigo esa brecha, ese abismo, la promesa de lo nuevo? Quizá como los relatos –ahora ya no tan– de ciencia ficción lo "vaticinan", estaríamos "condenados" a vivir un mundo sin nacimiento[6]. Ésta sería la puesta en escena del gran sueño de la administración total, tan caro al hombre y su historia.

Sólo el nacimiento, la no-continuidad, nos puede permitir fugar de ese gran sueño de la sociedad de la administración total. Las conciencias que fugan de sí mismas, como las líneas deleuzianas, nos pueden permitir atravesar ese camino del abismo, desterritorialización, decodificación: des-institucionalizar cada acto de institucionalización.

Pero nuevamente aquí la paradoja de la formación: la brecha existe porque ambas fuerzas, pasado y futuro, persisten. La fuerza de la institucionalización y la des-institucionalización, el poder y la potencia. Sin esa fuerza la tarea educativa directamente no sería posible. Como lo expresó Arendt:

> "la verdadera dificultad de la educación moderna está en el hecho de que, a pesar de todos los comentarios en boga acerca de un nuevo conservadurismo, incluso ese mínimo de conservación y la actitud de conservar sin la cual educación es sencillamente imposible, es algo muy difícil de alcanzar en nuestro días. Hay

---

6. La película *Children of Men* (Alfonso Cuarón, 2006) que ocurre en un cercano 2027 justamente trata esta cuestión.

buenas razones para que así sea. La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el pasado. Para el educador es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo..." (1996:205).

La condición de una sociedad como la nuestra, que glorifica lo nuevo, radica en crear constantemente la novedad y consumirla; ficción constitutiva de la sociedad del conocimiento que asevera que dado que éste muta lo importante ya no es aprender sino aprender a aprender. En ese marco, la educación y la vida en las aulas sólo puede traducirse y suceder como crisis, como glorificación de la novedad, culto a lo efímero y por tanto negación del pasado.

Sin embargo, como supo señalar Bernstein (1998), en el momento que se es socializado dentro de un orden también se es socializado en el "desorden"; por tanto, a nivel de cualquier individuo las contradicciones, divisiones y dilemas de la clasificación están vivos en él; de modo que todo individuo es potencial agente de cambio. En otras palabras, la adquisición de las reglas que constituyen un orden de discurso supone, paralelamente, la adquisición de las reglas que permitirían subvertirlo; si se conocen los criterios de una clasificación se está también en condiciones de cambiarlos. De forma que podemos preguntarnos: ¿desde dónde puede suceder ese aprender a aprender, dónde anclar y construir aprendizajes si los individuos no encuentran ese lugar en el cual constituirse, incluso como posibilidad misma para ser desordenados?

Extraña paradoja de la educación, en tanto es en su imposibilidad y paradoja donde puede pensarse como un pasado del que fugar; pasado que en su encuentro con el futuro crea la diagonal que como tercera fuerza no-dialéctica nace en la colisión y produce lo único que puede suceder en un campo de batalla: líneas y/o voluntades que por estar condenadas a ser libres tienen la suerte de poder escapar, producir, afirmarse en su diferencia y crear.

1.2. *La promesa moderna de la formación*

El relato moderno se construye sobre la base de una promesa que asegura la búsqueda del sentido y a través de éste la emancipación. El sujeto para la pedagogía moderna va a ser ese infante –en la metáfora de Rousseau bueno por naturaleza– inocente, ignorante también, que la escuela deberá preservar de la sociedad para propiciar en él esos estados de conciencia que le permitirán adquirir aquellas capacidades básicas para transformar su existencia; transformación que se expresa en el doble juego individual y social a la vez[7].

De hecho, entre otros muchos aspectos, diferentes autores –con su múltiples desacuerdos– verán en la educación el arma para producir ese sujeto de razón, que adquiere las herramientas necesarias ya sea para incorporarse a la vida social, a la vida soberana, como para transformarla.

Frente al diagnóstico de una sociedad enferma –que lleva al pacto o contrato social– gobernada por la ignorancia que impide distinguir los ensueños y fantasías, señala Hobbes, la misión de las escuelas debería ser justamente producir al hombre sabio *que no cree en ellas sino cuando la buena razón las hace dignas* de crédito, de forma que "la razón es el paso; el incremento de ciencia, el camino; y el beneficio del género humano, el fin" (1984:63). Pero Hobbes sabía que ello no era lo que sucedía.

La educación será el medio a través del cual la sociedad procurará y depositará sus ansias de alcanzar el progreso. En otras palabras, la educación se vuelve aquí una práctica de acceso a la razón y a través de ella se adquiere dominio del *ego* y del mundo que se constituye en la puerta de entrada al progreso. La educa-

7. Respecto de la distinción macro-micro, entendemos junto con Deleuze que las diferencias no se establecen entre lo individual y lo colectivo, nosotros no vemos ninguna dualidad entre estos dos tipos de problemas: "no existe sujeto de la enunciación, pero todo nombre propio es colectivo, cualquier tipo de agenciamiento ya es colectivo" (Deleuze, 1980:162). En este sentido, toda práctica individual, y por tanto toda producción de sentido particular, es una práctica de producción de sentido social, cultural, colectiva y viceversa.

ción adquiere, así, dos rasgos que no dejan de ser paradojales: por un lado, es aquel lugar donde se preservan las almas de los infantes (imagen clara de Rousseau) y, por el otro, el territorio de distribución del conocimiento útil, de acceso a la razón como camino para trabajar y reformar la existencia.

La escuela estará, así, atravesada por el hoy devenido mito[8] de preservación de los males externos. La construcción de esos males funcionan como ficciones operativas en torno de las cuales la escuela es y se construye. Probablemente, la cuestión se complejiza en nuestro presente cuando esa imagen de templo de saber donde los males externos no entran se hace muy difícil de sostener, no sólo teóricamente sino también, y especialmente, en el día a día escolar.

Seguidamente, ese preservar al niño se encuentra vinculado con las técnicas y estrategias para producir ese sujeto racional que al finalizar su *viaje formativo*, alcanza su mayoría de edad y, como lo describe Larrosa (2000), se hace dueño de su propio destino, se hace cargo de su propia historia. La idea de hacerse cargo de su historia no remite solamente a un plano individual, sino que encarna la mayoría de edad de una sociedad que ahora se guía por la razón, el entendimiento. Así, se trata de una mayoría de edad no sólo expresada como algo que compete a los individuos, sino a la sociedad. Señala Kant:

> "la educación práctica o moral es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama práctico a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco" (1983:45).

Pero ¿por qué seguir abordando estas cuestiones? En principio, porque creemos que están tan presentes como lo han estado en 1884 cuando la sanción de la Ley 1.420, claro que

8. Los males hoy están encarnados entre otros por la televisión: "La escuela no puede luchar contra todos estos modelos o más bien antimodelos que la TV ofrece", solemos escuchar.

ahora bajo otras formas con otras lógicas: ya sea con la noción de formación permanente como con la de profesionalización de la docencia; en las reformas educativas y los decálogos de los desafíos que la educación debe enfrentar; en las pedagogías del liderazgo y la participación.

La promesa de la formación se renueva y corporifica cada día en el diseño de programas educativos, cada mañana cuando los padres llevan a sus hijos a la escuela o cuando docentes y alumnos se encuentran en las aulas. Quizá podamos decir que ella ha entrado en crisis hace tiempo o que, para algunos, dolorosamente y, para otros por suerte fracasa; pero si esta promesa no se corporificara diariamente, difícilmente podríamos imaginarnos que nuestras escuelas aún se sostengan. La promesa, retomando a Arendt, es justamente esa facultad que permite la distinción que deslinda la vida humana de la animal:

> "la soberanía de un grupo de gente que se mantiene unido, no por una voluntad idéntica que de algún modo mágico les inspire, sino por un acordado propósito para el que sólo son válidas y vinculantes las promesas... Esta superioridad deriva de la capacidad para disponer del futuro como si fuera el presente, es decir, la enorme y en verdad milagrosa ampliación de la propia dimensión en la que el poder puede ser efectivo. Nietzsche, con su extraordinaria sensibilidad para los fenómenos morales y a pesar de su prejuicio moderno de considerar el origen de todo poder en la voluntad de poder del individuo aislado, vio en la facultad de las promesas la memoria de la voluntad..." (Arendt, 1996a:264).

En este marco, podríamos pensar en la educación como una promesa que insiste en pronunciarse pero que también expresa su tan afamada crisis en la actualidad. Si, como dijera Castoriadis, los nuevos edificios simbólicos se construyen sobre las ruinas que los antecedieron, es sobre estas ruinas que aquello que estamos siendo transita y se configura, pero también se construye una renovada promesa pedagógica. La crisis de la educación, tal como ha sido diagnosticada, así como las propuestas de cambio, pueden ser entendidas justamente como crisis de los principios que regularon y otorgaron direccionalidad hasta el

momento a dicha institución. Su reformulación sucede en virtud de un conjunto de valores que en el presente aparecen en nuestro escenario como necesarios y válidos. Esa reconfiguración ocurre sobre las ruinas de ese material simbólico, y entendemos que en su análisis se puede correr tanto el riesgo de considerar el cambio como una total transformación de ese material como considerarlo pura continuidad. En nuestro trabajo procuramos evitar una como otra, enfatizando las rupturas que definen un campo de nuevas posibilidades y opciones, series que se articulan y complejizan viejas prácticas reterritorializadas en una nueva combinatoria: *un nuevo dispositivo.*

Es desde aquí que en las próximas páginas nos detenemos *en la reflexión acerca de las formas en que nociones tales como* saber, sujeto consciente, razón, emancipación, entre otras, han configurado el metarrelato de la pedagogía moderna. Con ellas se define el régimen de prácticas de gobierno y su racionalidad en el que es posible distinguir una determinada forma de percibir, pensar, cuestionar, actuar y, en ese sentido, de formación de la subjetividad. *Episteme, ethos y techné*: el problema del saber, de los principios, valores y modos de relación con uno mismo y de las prácticas y relaciones que se establecen entre los sujetos y de los sujetos consigo mismos.

Es sobre ese material que la trama de los dispositivos reformados, tanto su cuestionamiento como las propuestas de reconducción, se construyen y ello como ruptura respecto de aquél y con ese material residual que asienta sus bases y en el cual emerge (Williams, 2003).

2. Gubernamentalidad y pedagogía: el problema del saber

2.1. La formación en la modernidad: saber y liberación

Si quisiéramos buscar una institución que permita encontrar algo así como una "síntesis" del vínculo entre saber y sujeto consciente de emancipación, seguramente podríamos decir que,

si bien y por supuesto, este eje atraviesa cualquier empresa moderna, la educación se constituye pronunciando ese vínculo.

Esa idea del saber como medio y fundamento para alcanzar un estadio mayor va a estar presente con toda su fuerza en la idea de la pedagogía y de las prácticas escolares modernas; más aún en la constitución de la pedagogía como práctica a través de la cual los sujetos logran evitar el mal pero lo más importante logran o deberían lograr cierto estado de emancipación.

De una manera u otra las distintas y en algunos casos opuestas corrientes pedagógicas modernas van a nutrirse de algún modo de este eje saber-conciencia-emancipación. La idea de que la escuela, a través de la transmisión de unos determinados saberes, genera que los niños adquieran determinados estados de conciencia para que en su vida adulta se comporten autónomamente, generen prácticas de transformación de lo social, participen activamente en el progreso y desarrollo permite, a pesar de las diferencias en cada una de esas aseveraciones, encontrar dicho eje como aquel que atraviesa a las distintas narrativas de la pedagogía moderna[9]. Es, como señalamos al principio, lo fundamental de la promesa pedagógica. En otras palabras, es posible identificar, entre los distintos relatos, un supuesto común: la adquisición de determinados saberes vuelve a los sujetos capaces de generar cambios en el mundo. Entre educación y sociedad se configura una relación positiva, a través de la primera la segunda progresa, se transforma, etc.

---

9. Sin duda, con ello no queremos homologar corrientes teóricas que definitivamente no pueden ubicarse en el mismo lugar del mapa del debate pedagógico. Sin embargo, hay un eje que comparten teorías del consenso y teorías del conflicto en el campo educativo y es que a través de estas prácticas los individuos adquirirían aquellas herramientas necesarias para generar mayores niveles de progreso social y, en el caso de las segundas, se trata de la construcción de un conocimiento crítico que dota a los infantes de herramientas que les permitirán convertirse en sujetos críticos y, por tanto, sujetos de transformación social. En ambas está presente aunque en algunos casos pensados de modo opuesto la idea de progreso y emancipación.

El acto de entrar en razón, de alcanzar la verdad, de acceder a los saberes útiles no viene dado: es necesario construir una serie de vínculos, de prácticas que permitan ese acceso. Es posible que en estos principios sobre los que se asienta la constitución del vínculo pedagógico puedan entenderse las múltiples y variadas formas en que la educación ha sido depositaria de la fe en el progreso, la institución que podría llevar a cabo y tener como responsabilidad la formación de una "sociedad mejor"; esperanza o creencia que de algún modo contiene cierto mesianismo, cierta idea de que es posible, "a pesar de todo", que la educación nos conduzca a una estadio superior, hacia una sociedad que a través de diversos mecanismos, evoluciona progresivamente. Las múltiples esperanzas puestas en la educación por padres, maestros, por la "sociedad", creemos, pueden encontrarse fundadas sobre estas construcciones. Relato que se constituye como parte central de una sociedad que se vio a sí misma caminando hacia el estadio máximo de la evolución humana donde la educación sería esa llave que sacaría al hombre de la oscuridad y la ignorancia hacia las luces.

Ahora bien, la acción educativa no sólo consiste en distribuir saberes sino, especialmente, en dotar a los individuos de esos saberes, para producir un cierto estado de conciencia, para producir, en suma, una determinada subjetividad. Así, señala Foucault:

> "podemos denominar pedagogía a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar *psicagogía* a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto" (1994:101).

En la pedagogía moderna (ya que Foucault remite a la Grecia clásica) podría pensarse que estos términos se reconfiguran en una nueva lógica psicagógica en donde el docente, en tanto que portador de la verdad, exige paralelamente del alumno que se

vuelva su portador. Conjunto de prácticas que se constituyen bajo el eje sujeto consciente/sujeto de emancipación. Así, se trata de una verdad que emana de la razón y es ésta la que permite transformar al hombre y, por supuesto, al mundo, aquella que lo emancipa de la corrupción del mundo. De esta manera la educación será, para la Ilustración, esa acción que permite al hombre liberarse en primer lugar de la ignorancia, del dogma, de aquello que, en suma, no le deja hacer uso pleno de sus facultades, aquello que impide que se vuelva un sujeto libre y, por tanto, autónomo. Así, señalará Kant que a través de la educación debe operarse un control sobre las personas de modo tal que en su momento y una vez que hayan sido cultivadas, puedan ser libres e independientes.

En Rousseau, la promesa puede rastrearse de manera particular en el Emilio, a quien se trata de preservarlo del mundo, brindarle a través del ejercicio del acto de razonar, de una conciencia capaz de devolver a la sociedad aquello que había perdido. Entonces, se trata de evitar que la sociedad corrompa al niño –por demás inocente, ingenuo y sensible pero también volátil, manipulable e ignorante– y de dotarle de los saberes, capacidades y habilidades de modo que pueda conducirse en ese mundo pero, a la vez, que se vuelva sujeto de su transformación, de liberación de esa sociedad corrompida. Para Rousseau, por supuesto, esto supone volver ciudadanos a los individuos.

Este ha sido uno de los grandes ejes de la promesa moderna de la formación que, de un modo u otro, permite trazar líneas comunes entre autores muy diversos y por qué no opuestos. Alineables por una vieja y arquetípica demarcación entre teóricos del consenso y del conflicto, lo cierto es que la preocupación teórica fundamental ha sido procurar formas de educación a través de la cuales el mundo corrompido por la anomia o las relaciones de dominación, pueda ser revertido con la asistencia de prácticas pedagógicas.

Así, por ejemplo, Durkheim señalará:

> "El individuo al querer la sociedad se quiere a sí mismo. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, des-

naturalizarlo, sino, por el contrario, agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano" (1974:23).

Engrandecer, volver plenamente humano al niño es la principal forma del relato de la educación, por lo cual la sociedad moderna deposita sus esperanzas en los procesos educativos.

Desde una perspectiva definitivamente distinta Walter Benjamin otorga este mismo tipo de misión para la tarea educativa:

> "Aspiramos a conseguir una continuidad llena de sentido en todo el desarrollo del género humano; que nuestra historia no se desintegre en la voluntad particular de tiempos aislados o de simples individuos; que el desarrollo progresivo de la humanidad... se adecue a una espiritualidad capaz de ponerse metas. En una palabra, lo que nosotros deseamos no es otra cosa que el cultivo del natural desarrollo progresivo de la humanidad, o sea, la cultura. La expresión que adopta toda esta voluntad nuestra es la educación" (Benjamin, 1993:49).

Recuperando el trabajo realizado por Foucault, este papel que la sociedad confía a la educación no es "un invento moderno"; distintas sociedades se han dado a sí mismas dispositivos (bien diferentes) que permiten pensar que a través de la educación se produce un sujeto nuevo, diferente, en el que es posible depositar la esperanza de una sociedad mejor[10]. Como describe este autor, la *paresia*, en la Grecia clásica, aparece como la tarea a través de la cual el maestro logra ese estado en sus discípulos:

> "La *paresia* esencialmente no es ni la franqueza ni la libertad de expresión, sino más bien la técnica que permite al maestro utilizar como es debido aquello que es eficaz para el trabajo de transformación de su discípulo. La paresia es una técnica que se utiliza en la relación entre el médico y el enfermo, entre el maestro y el discípulo; es esa libertad de movimiento que hace que en el campo de los conocimientos verdaderos se pueda utilizar para la transformación y mejora del sujeto... es un saber que tiene por

10. Conviene aclarar aquí que nos referimos a una idea de regularidad respecto de la educación como transformación y producción de sujetos y no a los dispositivos institucionales.

efecto y por función modificar el ser del sujeto. Es preciso que esta verdad afecte al sujeto" (Foucault, 1994:79-80).

Así, el problema de la paresia no es el del saber, ni siquiera el de la verdad, sino el de la búsqueda de la técnica más adecuada para producir unos ciertos estados, una cierta transformación de los sujetos. Comenio, uno de los primeros pedagogos modernos, en su Didáctica Magna inicia, en cierta medida, el problema de la paresia moderna.

Partiendo de este carácter de la educación como formadora de sujetos que no es privativo de la modernidad, pero sí adquiere particular fuerza y brillo con ella, una parte importante de la ciencia de la educación se ha centrado en la búsqueda e identificación de los medios e instrumentos más adecuados para lograr esos fines. De hecho, la distinción pedagogía y ciencias de la educación encuentra en esta búsqueda uno de sus fundamentos. Al amparo de la distinción moderna entre sujeto-objeto, y con ella de teoría y práctica, el campo de la educación se ha visto desplegado en torno de cómo puede hacer la teoría para ofrecer modelos de prácticas educativas para ser aplicadas eficazmente en las aulas. Conjunto de prácticas que, en su desarrollo, han dado lugar a (in)fructuosos debates en torno de los métodos más útiles de la enseñanza; principal preocupación de los programas de formación docente y reclamo de los cursos de capacitación. Se constituye como central en la agenda el problema de la instrumentalidad del saber que no sólo ha afectado a la selección de los contenidos a enseñar a los jóvenes sino también, y especialmente, a la formación docente.

La programática de las reformas de los años noventa, de hecho, se construye con esta preocupación. Definidos los cambios a implementar en las escuelas como algo necesario, la retórica se constituirá en torno de las herramientas de acción. De forma que la discusión, por ejemplo, sobre el proyecto institucional gira sobre los pasos y caminos a seguir para su construcción.

El problema de lo técnico como lo propio de la racionalidad moderna trata de un conjunto de conocimientos cuyo eje se constituye al amparo de la distinción ya mencionada entre sujeto

y objeto por un lado y, seguidamente, de la distinción entre el mundo de las ideas y el mundo de lo material. Enmarcados en esta distinción los dispositivos modernos corporificarán esta ruptura teoría/práctica y darán lugar a los numerosos tratados que procurarán encontrar las formas más eficaces de implementar unos determinados supuestos teóricos.

En un marco en donde la idea de lo técnico se define como aquello ajeno al debate político, como un conjunto de saberes que, en tanto refieren al "estado" de los objetos se encuentran al margen de todo cuestionamiento respecto de los fines, el saber sobre la educación se ha pensado a sí mismo como exento de relaciones de poder. En otras palabras, si la premisa es que el conocimiento científico no obedece a principios o dogmas ya que se trata más bien de un sujeto que, por medio del discernimiento de su razón, construye un saber que da cuenta del objeto y, por tanto, la derivación de cursos de acción de esa verdad ya no queda enmarcada en ningún dogma, se trataría meramente de un problema técnico, políticamente neutral. Así, se hace posible pensar e identificar en las distintas propuestas pedagógicas un momento en el que mediante, por ejemplo, la comunicación racional, la relación pedagógica eficaz, o, si se quiere, psicagógica, queda exenta de voluntades de poder y saber en lucha.

Lo expresado hasta aquí no deja de estar presente en nuestra actualidad; más bien, se diría lo contrario. Las reformas educativas[11] nos han tenido discutiendo en los últimos años en torno

11. Si bien aquí hacemos referencia a los discursos educativos este tipo de argumentos no son privativos de este campo. La distinción que en los últimos años se realiza entre el discurso económico y el político como si el primero no tuviera ninguna relación con el segundo es, quizá, el ejemplo más claro de este tipo de formaciones discursivas. Así, la economía como discurso técnico en donde "simplemente" se trata de gerenciar lo dado pareciera que se opone casi "esencialmente" a lo político. En términos muy generales podríamos decir que la particularidad de lo político radica en el debate por el sentido de una acción; pero ¿qué pasa allí donde este aspecto no se debate? ¿Nos encontramos frente a la ausencia de lo político? ¿O más bien frente a un discurso político que define su accionar como la práctica del

de los medios más adecuados para producir transformaciones en las escuelas: cuántos y cuáles son los pasos más adecuados para el diseño de proyectos eficaces; cuál es el rol que debe asumir el director para conseguir resultados; la evaluación de resultados como medida de las técnicas implementadas; las preguntas por cómo implementar del modo más eficaz y eficiente las políticas diseñadas; la misma idea de gestión como diseño y desarrollo en tanto forma de planificación que controla aquello que se hace; en suma, el cálculo medios-fines o la previsión de acciones han sido y son las preocupaciones de nuestra actual agenda educativa. Como lo señala el ya famoso documento de la CEPAL, *Educación y conocimiento: hacia la transformación productiva con equidad*, con absoluta claridad y sin eufemismos:

> "El postulado de ese capítulo es que los lineamientos de políticas allí definidos son válidos para todos los países, en tanto las formas de aplicarlos y la secuencia que se siga al hacerlo pueden variar sustancialmente" (1992:135).

Para unos fines dados sólo nos restaría debatir los medios más adecuados, y es tarea del "tecnopolítico" discurrir sobre ellos. Definida nuestra era como pospolítica, los grandes asuntos más que pensados como debates en torno del sentido, como cosa política, se dirimen como cuestiones de diversidad religiosa, sexual o étnica y/o cultural –diferencias de estilos de vida–, que en el caso de escuela es llamada a atender, respetar o tolerar.

Ahora bien, lo expresado hasta aquí nos lleva al centro de la reflexión que recorre el presente trabajo: los procesos a través de los cuales concurren determinadas prácticas de producción de subjetividad, en tanto formas de lograr el gobierno y la dirección de la conducta, están atravesadas y producidas por la voluntad y el ejercicio de poder. Nos importa, entonces, reubicar este

---

discernimiento minucioso de los medios para lograr unos determinados fines; e incluso como reacción a situaciones asumidas como dadas sobre las cuales "sólo" queda discernir los medios? "En este contexto esto es lo que podemos hacer" es lo que escuchamos de aquellos que Nietzsche no hubiese dudado en incluir dentro de la categoría de cultifilisteos.

debate en un marco en cierta medida más amplio, vinculado con los modos a través de los cuales estos relatos se inscriben en los dispositivos institucionales, entendiendo que toda práctica educativa supone poner en acto unos determinados modos de ejercicio del poder y, por tanto, que no se trata sólo de democratizar o no su ejercicio de modo que sea posible identificar usos "buenos" y usos "malos", sino de analizar los instrumentos y prácticas diversas a través de las cuales el poder, como voluntad y como relación, produce sujetos.

2.2. La Pedagogía atravesada: gobierno, poder y libertad

La pregunta que atraviesa el debate que aquí se plantea, sin duda, involucra a los interrogantes más generales que recorren a las ciencias sociales: ¿cuáles son los mecanismos, procesos y prácticas a través de los cuales los sujetos llegan a ser lo que son? ¿Cuáles son los caminos por medio de los que nos volvemos sujetos en esta sociedad?

De un modo u otro, para responder a estas cuestiones, distintas corrientes han puesto en relación las nociones hasta aquí presentadas, dando lugar a conceptualizaciones respecto de las instituciones y los problemas vinculados con la dominación como estructurantes de la vida social. Tanto Marx y Durkheim como Weber iniciaron un largo camino que no se agota para el estudio y la interpretación de esta temática y que hoy supone, más que nunca, poner en relación dos conceptos clave: libertad y poder. En Weber encontramos una definición de poder con la que creemos oportuno iniciar nuestra reflexión, y a pesar de que no ha sido el eje de su trabajo[12] puede ser un puntapié del cual partir. El poder, señala, es la probabilidad de imponer la propia voluntad en una relación social que tienen los sujetos; el acto de hacer que otros actúen según nuestro designio. De modo que

12. Respecto de esta noción Weber señala que es sociológicamente amorfa ya que "todas las cualidades de un hombre y toda suerte de constelaciones posibles pueden colocar a alguien en la posición de imponer su voluntad en una situación dada" (1999:43).

nos encontramos con dos cuestiones: por un lado la existencia de una relación, es decir que para que haya ejercicio del poder debe establecerse algo así como un vínculo "entre" voluntades; por el otro, la noción de voluntad y con ella la dirección de esa voluntad por parte de alguien que forma parte de ese vínculo.

Así, cabe preguntarse: si se trata de imponer una voluntad a otro, ¿sobre quién se impone? Es decir, ¿cuál es el status de ese/os sujeto/s sobre el/los que se trata de dirigir la voluntad? Seguidamente, ¿cómo se produce esa imposición? En otras palabras, para imponer la voluntad a otros, ¿cuáles son las características que se deben presentar de modo que en esa relación social sea necesario imponerse? Si estamos frente a alguien que carece de voluntad o de designio, o simplemente de libertad para actuar, ¿qué finalidad tendríamos en imponer nuestro deseo si ese sujeto *per se* carece de él? Así, ¿cuál es la relación entre poder y libertad? O, si se prefiere, si el poder es lo opuesto a libertad, entonces ¿para qué necesitaríamos del primero?

De manera que pareciera que debemos hablar de poder o de relaciones de poder, justamente, allí donde nos encontramos con un otro que se encuentra en posibilidades de direccionar nuestra conducta exactamente del mismo modo que nosotros podemos hacerlo sobre él. Lejos de negar la libertad, el poder es ejercido sobre sujetos libres y solamente en la medida en que son libres. Sobre sujetos que tienen frente a ellos un campo de posibilidades de acción en el cual diversos modos de comportarse, diversas reacciones y diversos comportamientos pueden ser posibles. *En oposición, allí donde unos factores saturan el todo no existe ninguna* relación de poder.

En este mismo sentido, el gobierno de la conducta presupone la libertad del gobernado, en tanto gobernar implica el reconocimiento de la capacidad de acción y de ajuste de la propia acción. Gobernar es actuar sobre la acción de otros, sobre las fuerzas, instrumentalizarlas con el objeto de modelar las acciones hacia una determinada dirección. Por lo que cuando se trata de gobernar a los seres humanos, el acto de gobernar presupone la libertad del gobernado. Gobernar, así, no es quebrantar las capacidades del otro sino, justamente, reconocerlas y utilizarlas, dirigirlas hacia unos determinados objetivos (Rose, 1999).

Por tanto, en vez de un par opuesto podríamos decir que se trata de un par en donde uno es condición del otro: existen relaciones de poder allí donde hay sujetos libres y es entre esos sujetos libres que se establecen relaciones de poder. Libertad y poder son un par constitutivo.

La libertad aparece, en este marco, no como una característica de un individuo trascendente, o como algo que se alcanza fruto de la reflexión crítica, sino como una negociación que produce individuación.

> "Foucault llama a eso *agonismo:* una relación que es al mismo tiempo, incitación recíproca y lucha; menos una confrontación cara a cara que paraliza a ambos lados y más una provocación permanente" (Donald, 2000:83).

Esta imagen es un recuerdo de que más allá de cualquier posibilidad de pensar en la autoridad o en la dominación como algo cerrado, se trata de una práctica abierta que no puede evitar ser cuestionada. De ahí también que cualquier práctica hegemónica debe ser constantemente construida y producida en tanto supone siempre relaciones de lucha. La pretensión de alcanzar un consenso, entendido como acuerdo de todos y desde el cual trabajar mancomunadamente –como proponen los documentos que *hemos estudiado– no es más que un eufemismo o más bien la* ficción desde la cual se produce el gobierno de la conducta.

Hablar de libertad, ejercicio del poder y gobierno supone pensar en un tipo de vínculo abierto que se reinscribe como lucha por constituir, en lo porvenir. A diferencia de la noción de libertad, cuando hablamos de emancipación pensamos en algo así como un camino en donde cuando éste finaliza, algo debe alcanzarse, adquirirse como fruto del desprendimiento de unas ataduras. En oposición, las prácticas de libertad, el ejercicio de la libertad, que en cierta medida también es ejercicio de poder, supone creación, vínculos que producen y abren posibilidades, pero que no necesariamente remiten a desprenderse para adquirir otra cosa (Bell, 2007). En este sentido, se trata de una práctica histórica que no puede pensarse como algo abstracto que es dado a los hombres.

Esta idea de libertad como ejercicio, como acción, mantiene una estrecha relación con aquello que Arendt llamó la condición más humana: la natalidad. Como ya lo veíamos, según Arendt, el nacimiento supone siempre un inicio, un comenzar algo nuevo. Con él la libertad, más que en la mayoría de edad, se expresa en cada acción en tanto ella es acontecimiento. Y en este sentido la libertad es irreductible, no puede ser dada sino que debe ser conquistada; el nacimiento expresa ese momento en donde el cálculo no puede ser realizado. Así, el comienzo del hombre

> "no es el mismo que el del mundo, no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el propio mundo, que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de la libertad se creó al crearse hombre, no antes" (Arendt, 1996b:201).

De aquí, podemos decir con Foucault que el poder no supone una renuncia a la libertad, una transferencia de derechos resultado de algún tipo de consentimiento; el problema, señala, no es el de la servidumbre voluntaria o la constricción física que supone la esclavitud. El poder es acción sobre una acción, "consiste en guiar las posibilidades de conducta y disponerlas con el propósito de obtener posibles resultados" (2001:253). Más que lucha entre adversarios remite a una cuestión de gobierno, de dirección de la conducta que sólo tiene sentido si se ejerce sobre sujetos libres que se enfrentan con un campo de posibilidades.

Asumir al par libertad y poder, como relación social que en cierta medida produce un juego de significaciones mutuas y múltiples, nos permite pensar en ellas como prácticas políticas. Así, más que reducir lo político a un juego de relatividades, como suele expresarse, nos hace considerar a toda práctica social y, seguramente, a la práctica pedagógica, como práctica también política, en toda su extensión e intención. Como dijera Weber, el hombre deberá decidir en solitario sin dios ni dogma que le dicte sentencia; por lo que si no hay sentido y fundamento último sobre el que el hombre trascienda, si el sentido de la acción se

encuentra en ella misma y sólo el hombre en solitario puede otorgárselo, entonces, nos enfrentamos a lo político, entendido como construcción de sentido, como marca que define toda acción social, aun cuando ésta sea reducida a una cuestión técnica.

Si ya no contamos con definiciones trascendentales de las que se derivan, en última instancia, todas las decisiones a seguir por lo que el sentido de una acción sólo puede encontrarse en ella y en tanto toma forma de acontecimiento, entonces, son los sujetos en sus prácticas, en sus relaciones, quienes articulan y producen sentido. En cambio, allí donde el debate por la finalidad de una acción se sutura y las decisiones se reducen a los medios para conseguir tal fin, en donde la práctica pedagógica se dirime como el discernimiento respecto de una u otra técnica a seguir, ahí sí, creemos, que cabe preguntarse por la desaparición de lo político como eje de lo social o más bien, en el sentido expresado más arriba, por la reducción de la arena política a una cuestión técnica.

Es en ese sentido que Donald propone sospechar de aquellos programas pedagógicos que se formulan con fines de pretendida universalidad:

> "planeados para desarrollar el potencial creativo de las personas o de esquemas políticos que prometen crear las condiciones de una plena realización de los talentos humanos. Esas pretensiones no sólo niegan la imposibilidad de educación y de gobierno; al hacerlo, ellas también entregan a los pedagogos y filósofos o a los líderes de partido, la autoridad para definir qué es la naturaleza humana, posibilitando, así, impedir el diálogo necesario sobre (por ejemplo) los propósitos de la educación en una democracia" (Donald, 2000:84).

Es sobre la base de este tipo de argumentaciones que las reformas educativas se han implementado; a partir del diagnóstico del cambio social y sus consecuencias se propone la necesariedad del cambio educativo. Formulado sobre supuestos presentados como universales, tales como la ciudadanía participativa y el ideal de las competencias, el debate se restringe a un juego de opciones que remiten a las prácticas eficaces y procedimientos adecuados para cumplir con esta renovada promesa

de realización de la humanidad. De forma que parte del debate pedagógico se circunscribe a ese conjunto de procedimientos o a la búsqueda de definiciones acerca de qué es gestionar o los pasos que conforman el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Más que ello reclamamos para la pedagogía ese lugar del debate por el sentido. Se trata de preguntarse cuáles son los principios y cuál es la racionalidad sobre los que esas prácticas pedagógicas se fundan o procuran ser fundadas y cómo operan las lógicas que direccionan las tecnologías de producción de subjetividad en las actuales sociedades. Y, enfaticémoslo, asumir que no hay *un único principio fundante* del cual devienen dichas prácticas o que simplemente las guían no sólo no reduce la acción educativa a un campo relativista o a una perspectiva técnica sino, justamente, permite devolverle a la educación su carácter político, como acción, como relación, en todos los puntos, esquinas y recovecos del ejercicio de la producción de subjetividad. Según señala Foucault, de otro modo nos enfrentaríamos, más que a prácticas de poder al ejercicio de la dominación[13]:

"Entiendo por relaciones de poder algo distinto de los estados de dominación... En las relaciones humanas se imbrica todo un haz de relaciones de poder que pueden ejercerse entre individuos, en el interior de una familia, en una relación pedagógica, en el cuerpo político, etc. Este análisis de las relaciones de poder constituye un campo extraordinariamente complejo. Dicho análisis se encuentra a veces con lo que podemos denominar, hechos o estado de dominación en los que las relaciones de poder en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas. Cuando un individuo o grupo social consigue bloquear un campo de relaciones de poder haciendo de estas relaciones algo inmóvil y fijo, impidiendo la mínima reversibilidad de movimientos -mediante instrumentos que pueden ser tanto económicos como políticos

13. Al respecto conviene señalar que si bien es posible identificar entre la obra de Weber y de Foucault una cierta continuidad en sus preocupaciones, las nociones de poder y de dominación tal como cada uno las formula son diferentes. En este trabajo hemos decidido abordar la cuestión del poder desde la perspectiva foucaultiana.

o militares- nos encontramos ante lo que podemos denominar estado de dominación" (Foucault, 1994:109).

Está particularidad del par libertad-poder no sólo nos trae nuevas relaciones conceptuales para el campo de la pedagogía, sino que también nos permite comprender los complejos modos que asume el ejercicio del poder, así como la configuración de los dispositivos institucionales de producción de subjetividad.

Dicho de otro modo, por un lado, nos permite repensar los procesos pedagógicos e incluso los relatos construidos en torno de ellos y, por el otro, nos lleva al estudio de las modalidades a través de las cuales ha ocurrido y ocurre la producción de subjetividad en distintas sociedades, por medio de la creación y puesta en marcha de diferentes tecnologías[14]. En suma, nos lleva a la pregunta por la gubernamentalidad[15].

---

14. Foucault "indica que su objetivo fue crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos son vueltos sujetos y sustenta que su trabajo estuvo ligado con tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos: los modos de investigación de los discursos basados en las disciplinas que objetivan seres humanos a partir de formas diversas y específicas; la objetivación del sujeto a través de lo que él llama las prácticas de división (loco/sano); y la forma por la cual los seres humanos se transforman a sí mismo en sujetos, especialmente en el dominio de la sexualidad. Estos tres temas son analizados en términos de una nueva economía de relaciones de poder que, como punto de partida, adquieren la forma de resistencia contra las diferentes formas de poder. En vez de examinar los vínculos entre la racionalización de la sociedad y del poder desde el punto de vista de *su racionalidad interna*, Foucault examina las relaciones a través del antagonismo de las estrategias... Ellas son luchas contra los efectos de poder que están vinculadas con el saber, competencia y cualificación. Foucault observa dos de los significados de la palabra sujeto, sugiriendo que ambos significados indican una forma de poder que subyuga al individuo y lo vuelve sujeto a algo" (Peters, 1994:214).
15. Si bien nos referiremos más adelante a la relación entre gubernamentalidad y gobernabilidad creemos interesante remarcar aquí que el énfasis que en los últimos años esta última noción ha adquirido implica, como señala Dean, una gubernamentalización del gobierno, donde el problema de la gobernabilidad, justamente, pasa

"... Esta noción de gubernamentalidad apunta directamente al conjunto de prácticas a través de las cuales se pueden constituir, definir, organizar, instrumentalizar, las estrategias que los individuos en su libertad pueden establecer unos en relación a otros. Individuos libres que intentan controlar, determinar, delimitar la libertad de los otros, y para hacerlo disponen de ciertos instrumentos para gobernarlos... si se trata por el contrario de analizar el poder no a partir de la libertad sino a partir de la institución política, no se puede considerar al sujeto más que como sujeto *de derecho, un sujeto* dotado de derechos o carente de ellos... Por el contrario, la noción de gubernamentalidad permite, me parece, poner de relieve la libertad del sujeto y la relación a los *otros*, es decir, aquello que constituye la materialidad misma de la ética" (Foucault, 1994:141).

Entendidas así, las prácticas de gobierno refieren, entonces, a los modos a través de los que se direcciona la conducta, se producen estados de conciencia de manera tal que de una diversidad de formas de hacer y pensar son algunos de los posibles caminos que asume la conducta. En este marco, podemos comprender las distintas vías que ha asumido la pregunta por la eficacia de la acción pedagógica, las preguntas a través de las cuales se intenta responder acerca de cómo lograr acortar la distancia entre teoría y práctica; es decir, acerca de cómo lograr que unos determinados principios psicagógicos se transformen en prácticas concretas para individuos concretos.

Así, en *sintonía con Donald, desconfiamos y nos preguntamos* por los dispositivos y sus efectos a los que las propuestas de reforma procuran dar forma. Si toda relación educativa supone, según creemos, una relación de poder, unas determinadas estrategias y tecnologías de dirección de la conducta que se ejerce entre sujetos libres, entonces cabe preguntarse qué conductas procuran direccionarse. Seguidamente, más que buscar dirigir dicha voluntad, creando nuevos relatos emancipatorios, un discurso pedagógico radical quizá deba preguntarse cómo escapar

---

a consistir en la pregunta acerca de cómo se instrumentan estrategias de dirección de la conducta en nuestras actuales sociedades.

de esos relatos; producir líneas de fuga, al decir deleuziano, haciéndolos estallar desde dentro.

Desde esta perspectiva, estudiar los procesos y prácticas de escolarización nos lleva a detenernos en las técnicas de gobierno, de producción y dirección de la conducta entendiendo que en ellas nada hay de aséptico. Al respecto, Rose señala que en el ejercicio pastoral:

> "Los sistemas conceptuales inventados por las Ciencias Humanas -los lenguajes de análisis y de las explicaciones que ellas inventaron, los modos de hablar sobre la conducta humana que ellas constituyeron- fortificaron los medios por los cuales la subjetividad y la intersubjetividad humana pueden entrar en el cálculo de la autoridad. Por un lado, elementos en el interior de las comprensiones de la economía, de la organización, de la prisión, de la escuela, de la fábrica, del mercado de trabajo. Por otro, la propia psiquis humana se volvió un dominio posible para el gobierno sistemático en busca de fines sociopolíticos. Educar, curar, reformar, castigar se trata sin duda de viejos imperativos. Pero los nuevos vocabularios creados por las ciencias de la psiquis permiten que las aspiraciones de gobierno sean articuladas en términos de una administración sujeta al conocimiento de las profundidades del alma humana" (Rose, 1991:7).

De este modo, cuando pensamos en el poder, pensamos en los caminos a través de los cuales éste se ejerce y que puede ser definido por tanto como la/s forma/s a través de las que ciertas acciones pueden estructurar y estructuran el campo de acción posible de otras personas. De aquí que pensar en el poder de forma relacional nos lleva a pensar en las prácticas de gobierno, que en su sentido más amplio pueden definirse como la estructuración del campo posible de acción de otras personas. Las cuestiones técnicas de la acción, entonces, pasan a ser cuestiones vinculadas con el ejercicio de poder, con procesos de gobierno y direccionamiento de conductas, como formación de conciencias, como opciones políticas de reducción del campo de acción de sujetos "condenados" a ser libres.

En este sentido, se trata de instrumentos –de autopreocupación ética y autoformación– que son en verdad responsables

por el comportamiento interno que llamamos de subjetividad; pero, como Weber fue el primero en observar, ellos no son tanto expresiones elásticas del poder de Estado cuanto los medios por los cuales una disciplina específicamente religiosa fue incluida en el repertorio de gobierno. Si nuestro comportamiento como sujetos es el resultado de la disciplina, ésta no es una forma por la cual el Estado programa la conducta total de sus ciudadanos. Antes, es el medio por el cual el gobierno equipa a los individuos –a partir de circunstancias específicas y en grados variados– como un modo altamente especializado de reflexión y práctica ética, como uno de los diversos atributos de la ciudadanía (Hunter, 2000).

De aquí la necesidad de estudiar los programas educativos tal como ellos son construidos y se encuentran atravesados por la lógica de la emancipación, y del poder como aquello que se le opone. Si esta lógica ha estado presente en las formas del pensar la pedagogía moderna, donde de hecho la disciplina –presente en Kant (1983) y luego, entre otros, en Durkheim– era la primera acción educativa que debía actuarse sobre los jóvenes de modo de evitar que determinadas conductas acaezcan en el presente esa oposición forma parte clave de la producción discursiva de los cambios a implementar; los que se proponen como un modo de hacer crecer la participación y democracia en las escuelas. Anclados sobre las críticas al autoritarismo escolar, se señala la necesidad de flexibilizar a la institución proponiendo que con ello se amplían los márgenes de libertad y acción de los actores institucionales. La descentralización, por ejemplo, se propone en esta clave.

Así, a la cuestión que atraviesa los relatos de la formación en tanto prometen la conquista de la libertad, quizá debiéramos preguntarnos hasta qué punto ahí donde la libertad es "concedida" no nos encontramos frente a "una libertad administrada", si es que algo así fuera posible.

2.2.1. Poder, libertad y dominio como eje de la gubernamentalidad

Como hemos expresado, existe una particular forma de articular poder y emancipación en el campo educativo ya sea en términos de pensar en éste como un territorio exento de dogmas y conflictos o como la posibilidad de crear, a través de la reflexión crítica, un momento en donde los sujetos se emancipan de las ataduras que impone la dominación, identificada justamente con la topologización del poder en, entre otros, los aparatos del Estado.

En las diferentes programáticas que refieren a la necesidad de producir modificaciones en las instituciones educativas es posible identificar, especialmente, aquellas que se inscriben en torno de aspectos vinculados con la posibilidad de producir modalidades de ejercicio de la autoridad y del poder en donde los rasgos arbitrarios de su práctica cedan hacia modos más democráticos fruto del consenso entre los diferentes actores institucionales.

De modos diferentes, se trata de formas de concebir al poder como un bien sobre el que puede disponerse, distribuirse de diferentes maneras y, por tanto, que puede estar concentrado en unos pocos o puede ser prorrateado entre varios. Delegar, distribuir responsabilidades, acordar, sentar a los alumnos en círculo, son todas prácticas –discursivas y no discursivas– que en el decenio de los noventa van a aparecer en estos relatos. En ellos es posible identificar un momento en donde se produciría algo así como una desaparición del poder o, si se prefiere, del autoritarismo –considerado en estos relatos como sinónimos[16]– por lo que las instituciones y, por supuesto, los distintos actores se encontrarían ante un pleno ejercicio de su libertad. Así, nociones tales como autonomía y descentralización presentadas como opuestas a

16. Según Arendt, "detrás de la identificación liberal del totalitarismo con el autoritarismo y de la inclinación concomitante a ver tendencias totalitarias en cualquier limitación autoritaria de la libertad, existe una antigua confusión de autoridad y tiranía y de poder legítimo y violencia" (1996:107).

poder y autoritarismo, se constituyen en expresiones que en sí mismas suponen el ejercicio de la libertad. En ese marco discursivo se vuelven ejes clave de estas producciones donde, de diversos modos, se crean enunciados en los que es posible identificar un momento en que el poder "desaparece" de las instituciones[17] y todos nos volvemos democráticos. Ahora bien, estas imágenes suponen un momento donde las relaciones de poder devienen horizontales de forma tal que ya no se producirían prácticas de subjetivación sino, más bien, de orientación de los individuos hacia su desarrollo y adquisición de la autonomía.

Quizá la cuestión radique no en cómo el poder desaparece sino cómo se está ejerciendo; en las formas que asume la economía de la visibilidad del poder.

La construcción de la noción de poder como sinónimo de autoritarismo y/o dictadura lo define como una práctica opuesta a la libertad. De aquí que el sujeto se vuelve libre en cuanto se suelta de las garras que lo oprimen. En estas formaciones discursivas se implica a la educación de diversos modos, pero hay un supuesto que las atraviesa: la educación es la acción a través de la cual se distribuye y se accede al saber útil, base para el trabajo sobre uno mismo, por lo que ese saber se constituye en la pieza clave para producir las prácticas de emancipación que en el relato moderno alcanzarán su esplendor gracias a la razón.

17. Es posible identificar en el campo educativo algunas formas a través de las cuales se incorpora el trabajo foucaultiano sobre el poder en las instituciones, pero poniéndolo en algo así como un juego dialéctico de afirmación y negación. Así, se producen reflexiones que sintéticamente adoptan la siguiente forma: a) los modos de ejercicio del poder en los dispositivos modernos por ejemplo clausuran el espacio; b) hay que abrir los espacios; c) el poder se vuelve participativo. Otros ejemplos podrían darse con la distribución de los alumnos en círculo o las propuestas de autoevaluación. En todas se supone que en tanto el poder ya no "está" en el maestro, se produce su desaparición o algo así como su democratización.

Al igual que con la acepción más común de la noción de ideología[18] que trae consigo una cierta oposición entre el plano material y el plano de las ideas, pero que supone un momento en donde ambos se funden y, por tanto, la ideología pasa a dar cuenta de la realidad y, en cierta medida, podría pensarse que pierde en ese instante su carácter de ideología[19], algo parecido sucede con esta forma de concebir al poder. En tanto el poder es un objeto que puede concentrarse, en la medida que se distribuye, sucede algo así como la disipación de los mecanismos de poder en las instituciones o incluso su democratización, de forma tal que el poder también desaparece. A esto Nietzsche lo llamó nihilismo.

Allí donde hay libertad hay ejercicio de poder y donde no hay voluntad de poder o más bien donde se obtura o se racionaliza su ejercicio, nos encontramos con aquello que Nietzsche llamó la moral del esclavo o la voluntad de nada.

Ahora bien, estamos revisando formas particulares de puesta en relación de estos términos (de hecho, toda relación entre términos, según lo entendemos aquí, es particular). Referirse a los juegos a través de los cuales unos determinados enunciados entran en relación entre sí, adquiere especial importancia en tanto el acto por medio del cual adquieren un determinado significado supone, justamente, esos juegos de lenguaje. La

---

18. No es nuestro interés, aquí, presentar el debate en torno de la noción de ideología. Al respecto ver, entre otros: Zizek (2004) y Eagleton (1997).

19. Respecto de la noción de ideología, Foucault señala: "me parece difícilmente utilizable por tres razones. La primera es que se quiera o no, está siempre en oposición virtual a algo que sería la verdad. Ahora bien, yo creo que el problema no está en hacer la partición entre lo que en un discurso evidencia la cientificidad y la verdad y lo que evidencia otra cosa, sino ver históricamente cómo se producen los efectos de verdad en el interior de los discursos que no son en sí mismos verdaderos ni falsos. Segundo inconveniente, es que se refiere, pienso, necesariamente a algo como a un sujeto. Y tercero, la ideología está en posición secundaria respecto de algo que debe funcionar para ella como infraestructura o determinante económico, material, etc." (1980:181-182).

organización de las narrativas en torno de la educación, transformación y emancipación constituyen una forma particular de construir los relatos pedagógicos y por tanto, de estructurar las prácticas. Se trata de la articulación de un sentido siempre particular, contingente y provisorio, configurado en torno de algunos enunciados, pero nunca de todos, establecido en el juego de unas relaciones de poder. Así, más que construcciones de sentido que deben ser desocultadas, denunciadas..., se trata de acontecimientos que producen, crean realidades.

La noción de currículo y con ella de currículo oculto es un ejemplo de lo que aquí estamos expresando. Respecto de la noción de currículo, Da Silva señala:

> "La pedagogía tradicional es realista: se basa en la hipótesis de la identidad entre el conocimiento y la realidad. El lenguaje y otras formas de representación están allí apenas para reflejar de forma transparente la realidad... Para la teoría crítica, el currículo es un fetiche a ser deconstruido. Aquello que para la teoría tradicional es un hecho, es visto por la teoría crítica del currículo como un "fetiche". Curiosamente, como ya vimos, hecho y fetiche están etimológicamente relacionadas. Ver al currículo como fetiche significa rechazar tanto el realismo de la pedagogía tradicional como el constructivismo radical de la teoría crítica, admitiendo en vez de eso, una convivencia, no necesariamente pacífica, entre hechos y fetiches, entre cosas y artefactos" (Da Silva, 1999:106).

Entender, junto con Da Silva, al currículo –a la práctica pedagógica– como fetiche, como artefacto, como construcción social que tiende a su propia cristalización nos permite, paralelamente, poner entre signos de interrogación los supuestos de validez y significatividad de los saberes como cuestiones universales. En otras palabras, nos permite entender que se trata de procesos de selección y distribución de la cultura, respecto de los cuales puede existir mayor o menor consenso, les podemos tener más o menos simpatía, pero de un modo u otro siempre implica una cierta definición de lo posible de ser pensado y, por tanto, referirse a la validez de unos saberes que suponen, paralelamente, atender a su validación y legitimación.

En este sentido, todo proceso a través del cual unos determinados significados particulares adquieren –ocupan el lugar de– una significación universal no deja de ser un momento necesario, *pero también contingente*, de la lucha por la hegemonía en el sentido propuesto por Laclau. En otras palabras, más que pensar en las formas en que el currículo puede ser desfetichizado importa, continuando con lo señalado por Da Silva, restablecerle su carácter ambiguo, contradictorio e indeterminado que escapa a cualquier posibilidad de totalización.

En directa relación, todo proceso de institucionalización –y las reformas educativas de hecho lo son– no deja de implicar una cierta naturalización y fetichización de una relación social, de una relación de poder. Por tanto, más que oponer poder a libertad y con ello pensar que ésta emerge allí donde el poder sino "desaparece" por lo menos se "distribuye", nos referimos aquí al poder como voluntad o más bien a la voluntad de poder, aquella que permite marcar nuevos surcos, direccionar la propia voluntad hacia otros caminos también contingentes y particulares. Así, la voluntad de poder como práctica de libertad, permite reunir poder y potencia como producción: líneas de fuga[20] que se oponen, escapan a toda institucionalización, poder y potencia como producción, como creación[21].

---

20. El cuerpo sin órganos al que se refieren Deleuze y Guattari en *El Anti-Edipo* es justamente un cuerpo sobre el cual no se pueden producir marcas, inscripciones, es viscoso, resbaladizo, en el que por más que las "máquinas se enganchen al cuerpo sin órganos, éste no deja de permanecer sin órganos y no se convierte en un organismo en el sentido habitual de la palabra. Mantiene su carácter fluido y resbaladizo" (1995:24). En esta misma línea plantearán en otros escritos que la misión de la filosofía es crear, inventar conceptos, producir nuevos nombres, como fuga de una formación dada, pero también como creación, como producción deseante, como creación constante de nuevas formación: en suma, como potencia creadora, como creación de acontecimiento.

21. El eje poder-potencia es abordado ampliamente por Negri (1993) en su tratado sobre la filosofía de Spinoza. La noción de potencia para este filósofo supone la idea de potencia como creación o como capacidad productiva de la multitud.

De manera que, más que identificar momentos o espacios de no-poder en las instituciones, en todo caso, podemos encontrarnos con diferentes relaciones de poder, distintos instrumentos y tecnologías, dispositivos institucionales que suponen una determinada circulación y ejercicio del poder. Nos encontramos, entonces, con series compuestas por espacios de enunciabilidad (conjunto de enunciados decibles/pensables) y visibilidad en torno de las cuales un conjunto de prácticas son posibles, emergen y construyen realidades institucionales y principalmente configuran tipos de subjetividad.

Estamos, así, frente a una forma de concebir estas prácticas no ya por lo que quitan, sacan, reprimen, sino por su carácter fuertemente productivo, creador. Este carácter creador de la voluntad de poder, Nietzsche lo encuentra en la Grecia presocrática en donde la lucha, la rivalidad o la disputa, más que ensombrecer u obturar, se vuelven una fuente estimulante de crecimiento y ello porque se trata, justamente, de una constante afirmación de la vida; espíritu trágico que proviene de la alegría, de un exceso de vitalidad propio de lo dionisíaco. Así, afirmar la vida hasta en sus problemas más extraños y más duros, la voluntad de vida que, en sacrificio a sus tipos más altos, se alegra de su propia inagotabilidad, es aquello que Nietzsche llamó dionisíaco.

En suma, nos encontramos frente a una mirada del poder, de las relaciones de poder, como algo que produce, no como un acto de impedir que algo suceda sino como una práctica que provoca que unos hechos ocurran. Esta mirada, entendemos, es central para el estudio de nuestro presente y de la gramática de las reformas, que procura instalarse como un proceso de crecimiento respecto de la autonomía institucional, basada fuertemente en lo que se propone como ciudadanía y participación responsable, donde pareciera, justamente, que el poder desaparece. Frente, a esto nuestra pregunta es cómo se ejerce el poder, qué prácticas se procuran hacer acaecer.

Así, puesto que lo que acontece es una práctica productiva, una creación de algo, entonces, no hay nada que liberar ya que nada ha sido reprimido. En otras palabras, para pensar en

emancipación es necesario pensar previamente en prácticas que oprimen, reprimen. Pero si pensamos en las relaciones de poder no por lo que reprimen, sino por lo que permiten hacer, por lo que provocan, entonces, ¿de qué hay que liberarse? o ¿de qué somos llamados a liberarnos? Al respecto Foucault señala:

> "Si consideramos, por ejemplo, la sexualidad, es cierto que han sido necesarias una serie de liberaciones en relación con el poder del macho. Que ha sido preciso liberarse de una moral opresiva que concierne tanto a la heterosexualidad como a la homosexualidad; pero esta liberación no permite que surja una sexualidad plena y feliz en la que el sujeto habría alcanzado al fin una relación completa y satisfactoria. La liberación abre un campo a nuevas relaciones de poder que hay que controlar mediante prácticas de libertad... Existe un esquema reichiano, derivado de una cierta forma de leer a Freud, que supone que el problema es únicamente de liberación. Para decirlo esquemáticamente, existiría el deseo, la pulsión, la prohibición, la represión, la interiorización, y el problema se resolvería haciendo saltar todas esas prohibiciones, es decir, liberándolas. En este planteamiento -y soy consciente de que caricaturizo posiciones más interesantes y matizadas de numerosos autores- está totalmente ausente el problema ético de la práctica de libertad: ¿Cómo se puede practicar la libertad?" (Foucault, 1994:110).

Ahora bien, en vez de pensar a estas prácticas como fruto de la represión o de una carencia originaria, como señalan Deleuze y Guattari (1995), el deseo es productor, produce lo real y, en este sentido, la producción social es tan sólo producción deseante en condiciones determinadas. Nos referimos a afirmaciones, voluntad de vivir, a creación, a máquinas que producen de modo que aquello que se le opone al poder no es la libertad sino más bien su falta. Así continúan los autores recién citados:

> "Incluso las formas más represivas y más mortíferas de la reproducción social son producidas por el deseo, en la organización que se desprende de él bajo tal o cual condición que deberemos analizar. Por ello el problema fundamental de la filosofía política sigue siendo el que Spinoza supo plantear: ¿por qué combaten los

> hombres por su servidumbre como si se tratase de su salvación?" (Deleuze y Guattari, 1995:36).

Como lo ha resaltado Foucault, más que buscar en el poder aquello que obtura debemos buscar en él aquello que produce, las relaciones que crea, aquello a que da lugar. Es sobre este carácter productivo del poder, como producción de producciones, sobre la dirección de la conducta, como relación en cuyo juego se produce y construye la subjetividad, que versa nuestro trabajo.

La noción de gubernamentalidad se dirige en ese rumbo en el que la libertad ambivalente –nunca heteronomía absoluta ni autonomía pura– es necesaria porque la maquinaria de gobierno sólo puede trabajar sobre la autonomía.

> "Gobierno... designa el modo por el cual la conducta de los individuos o grupos puede ser dirigida: el gobierno de la infancia, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. Se trata no sólo de las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica sino también de los modos más o menos considerados y calculados que estaban destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otras personas. Gobernar en este sentido es estructurar un campo posible de acción de otros" (Donald, 2000:83).

Si aceptamos esta mirada nos queda poner en juego nuevamente estos términos en el marco de aquello que estamos empezando a ser, las formas por las cuales la libertad es otorgada a las instituciones, las prácticas de descentralización como delegación de la decisión en donde se abre un juego complejo a través del cual se "faculta a decidir". En suma, los modos en que en la actualidad dichas prácticas se encuentran funcionando, produciendo realidades; analizar los dispositivos institucionales de gerenciamiento y las prácticas de producción de la subjetividad que en ellos se configuran o, si se prefiere, los dispositivos de la "libertad gerenciada" (nuevamente, debemos decir, como si algo así fuese posible).

3. Una nueva terapéutica del alma[22]

3.1. La relación de uno con uno mismo: subjetividad y ética

Quizá uno de los ejes en donde la relación entre sujeto y saber se puede ver con más claridad es ahí donde el sujeto que se piensa a sí mismo tiene, paralelamente, la oportunidad de realizar un proceso de trabajo sobre sí. En este marco, el conocimiento permite no sólo pensar el mundo exterior como algo ajeno, objetivo, que sólo repercute en el mundo "material", sino también crea, en todo caso, algo así como un mundo interno material. El hombre[23] que se piensa a sí mismo vuelve a su acto de pensar objeto de saber. Esta es una de las marcas más evidentes en el debate epistemológico acerca del status científico de las ciencias sociales desde el siglo XIX al XX: cómo hacer que el hombre sujeto conciente construya un saber acerca de sí mismo. En suma, cómo volver al hombre sujeto y objeto de su propio acto de pensar.

Ahora bien, esta posibilidad de pensarnos a nosotros mismos, es decir, volvernos objetos de nuestra propia reflexión, trae consigo la idea que del mismo modo que el hombre al pensar y racionalizar la naturaleza puede producir cambios en ella también, al pensarse a sí mismo, puede producir cambios en su propio ser, en su existencia.

La ética, o más bien lo ético, según Foucault, es ese proceso, esa acción a través de la cual el conocimiento de sí transforma y produce un modo de existencia; produce algo que nos persigue hasta nuestro días, la idea del conocimiento útil. Útil en tanto y en cuanto al poseer ese conocimiento, el hombre actúa sobre los objetos que conoce, en este caso, sobre sí mismo:

---

22. Una versión de este apartado fue presentado, discutido y publicado en: "Education and the tragedy of Culture", Yearbook of the 26 *annual meeting, Philosophy of Education Society*, Canada, 2006.

23. Al usar el término "hombre" lo hacemos en un sentido genérico para referirnos tanto a varones como a mujeres.

> "*Ethopiein* significa acción y efecto del *ethos*, transformar el *ethos*, la manera de ser, el modo de existencia de un individuo... Lo que va a introducir en el campo del saber una ruptura -y no se trata de una fisura capaz de anular un cierto contenido de conocimiento- es la aparición del carácter *ethopoiético* del saber. Desde el momento que el conocimiento presenta una forma, desde el momento en que funciona de tal forma que es capaz de producir *ethos*, entonces resulta útil. Y el conocimiento del mundo es perfectamente útil ya que puede fabricar *ethos*, conocimiento de los otros y de los dioses... El conocimiento útil, el conocimiento en que la existencia humana está en cuestión, es un modo de conocimiento relacional, a la vez asertivo y prescriptivo, capaz de producir un cambio en el modo de ser del sujeto" (Foucault, 1994:78).

De este modo, la idea de saber útil, incluso antes de que el capitalismo volviera al saber una cuestión instrumental o, más precisamente, mercancía, aparece como aquello que une la brecha entre el acto de conocer y la acción. Conocer como un acto de reforma y producción de la naturaleza y también de la subjetividad.

En este sentido, el conocimiento se vuelve conocimiento útil ahí donde provoca efectos, produce reformas, crea nuevos estados de conciencia. La vara de la utilidad será, a partir de aquí, aquello que permitirá medir cualquier acto de conocer, pero también cualquier acto de formación de la subjetividad. Así, los diagnósticos actuales acerca de la crisis de la educación, la *baja calidad educativa y las consecuentes reformas curriculares* podrían ser entendidos como un cuestionamiento general respecto de la utilidad del conocimiento que se distribuye. Y, en este sentido, el trabajo que la pedagogía de las competencias se propone es que los individuos realicen sobre sí, por los motivos más diversos, cuestionamientos sobre la utilidad de aquello que hasta el momento se estaba realizando.

Esto, creemos, adquiere aún mayor fuerza en la actualidad en las evaluaciones respecto de la crisis de la educación como críticas de la calidad educativa. En cierta medida, podríamos enmarcar estas críticas como un cuestionamiento general no a

la calidad de lo que se enseña sino directamente a su utilidad. En otras palabras, como un cuestionamiento a la utilidad de los saberes que la escuela distribuye; y más aún si se tiene en cuenta que uno de los ejes sobre los cuales las reformas educativas han hecho hincapié es en la formulación de nuevas propuestas curriculares, entre otros aspectos, fundamentadas en la necesidad de "modernizar" los contenidos que se enseñan en las escuelas para dar respuestas a unas nuevas demandas sociales propias de la sociedad del conocimiento, de la información, de las nuevas tecnologías expresadas en la pedagogía de las competencias.

La idea de un saber útil, productivo, remite, entonces, a un saber sobre el que vale la pena pensar: un saber performativo. La performatividad del saber no es una idea nueva, no es algo con que nuestras sociedades se están "desayunando". El saber se vuelve útil en tanto se vuelve capaz de producir, en este caso, sujetos. Sujetos que, para la Grecia antigua, si querían gobernar a otros debían primero ser capaces de actuar sobre sí mismos.

Seguramente, esta idea incipiente del trabajo sobre uno mismo o más bien del saber como modificador de la existencia, necesario para quien desee gobernar a los otros, irá modificándose hacia la idea de gobierno o gubernamentalidad en su forma moderna. Sobre ella nos detendremos luego. Aquí importa centrarnos en esos mecanismos a través de los cuales saber y trabajo sobre uno mismo se constituyen en ejes y, de cierto modo, fundan la idea misma de pedagogía.

Pero ¿cómo se produce este trabajo de uno con uno mismo? ¿Por qué hablar de utilidad? ¿Por qué hablar de gobierno aquí?

Retomando a Nietzsche, el proceso a través del cual las sociedades, los hombres, "entran en razón" encuentra su inicio en la filosofía socrática:

> "Dando primacía al conocimiento y al juicio, Sócrates arruinó el espíritu trágico, desviando la fuerza de éste hacia la dialéctica y el saber; el impulso de los instintos es dirigido hacia la moral y la ciencia. Sócrates domestica al hombre identificando razón y virtud... Aquí están ya los síntomas de la decadencia de la cultura moderna: moralismo, exaltación del hombre teórico

e identificación de conocimiento y virtud" (Suances Marcos y Villar Ezcurra, 2000:28).

En su *Genealogía de la moral* (2001b) este autor encuentra el inicio de la decadencia de las sociedades, el momento en donde el hombre entra en razón y principalmente con ello, el proceso a través del cual el conocimiento va a pasar a formar parte de las lógicas de producción y distinción entre bien y mal, la producción de la virtud. Así, señalará, comprobamos también una ilusión profundamente significativa, encarnada por primera vez en la persona de Sócrates: esta inquebrantable convicción de que el pensamiento, por el hilo de Ariadna de la causalidad, *puede penetrar* hasta los *más* recónditos abismos del ser y tiene el poder no sólo de conocer sino de "reformar" la existencia.

Este "increíble" vínculo entre conocimiento y reforma de la existencia, entre conocimiento y volver al sujeto, sujeto consciente, de transformación y como lo será en la modernidad, sujeto emancipado, según Nietzsche, encuentra en la Grecia clásica su primera producción. Se trata de la construcción de un vínculo necesario y por demás positivo entre la posesión de saber y la producción de sujetos virtuosos o, lo que es lo mismo, la construcción del supuesto de que por sí el saber es virtuoso o produce virtud.

Así, es posible entender cómo fue que una institución social como la educación, que en distintas sociedades ha contribuido a la producción y reproducción de lo social, pueda tener como si fuera su corriente sanguínea esta idea tan fuerte, que recorre a los relatos educativos, de la emancipación; produciendo una promesa de que a través de la educación se mejora a los individuos y la sociedad. En el marco de esta promesa se puede comprender que cuando se "detecta" la crisis de la sociedad, la anomia e incluso la explotación, se construyen, paralelamente, programas o reclamos que proponen invertir en educación como medio para salir de esa patología[24]. Retomemos a Foucault:

24. Así, por ejemplo, en el presente solemos escuchar que para resolver los problemas de la pobreza y la exclusión los países deben invertir en educación. Si bien no creemos que invertir en educación sea

"Se parte de un principio fundamental según el cual el sujeto tal y como viene dado sería incapaz de acceder a la verdad. Es incapaz de acceder a la verdad salvo si efectúa sobre sí mismo un cierto número de operaciones, de transformaciones y de modificaciones que lo harán susceptible de acceder a la verdad. Y es en este punto en donde el cristianismo encuentra su espacio de anclaje. Surgió así un momento en el que el sujeto como tal se convirtió en un ser capaz de acceder a la verdad. Es evidente que el modelo de la práctica científica ha jugado en esto un papel considerable. Basta con abrir los ojos, con razonar rectamente y mantener la línea de la evidencia sin abandonarla nunca, para ser capaz de acceder a la verdad... Se produce así una inversión de la relación entre la salvación de los otros (política) y la salvación de uno mismo (catártica). En Platón era necesario ocuparse de sí mismo para ocuparse de los otros, y si uno salvaba a los otros se salvaba a sí mismo. La salvación de los otros era como una recompensa suplementaria a la actividad que se ejercía obstinadamente sobre uno mismo. La salvación de los otros era la consecuencia, el efecto, del cuidado de uno mismo" (Foucault, 1994:73-74).

La educación, entonces, es esa institución que abre al mundo, que produce el acceso a ese saber útil construido junto con las nociones de verdad y virtud. Acceso a la verdad dada o prefigurada en el orden divino o, como lo será del siglo XVI en adelante, emanado de la razón.

Abrir al mundo, sacar del hombre lo mejor de sí, inducirlo a ciertos estados de conciencia son todas ideas que circulan en los relatos pedagógicos y que genealógicamente podemos encontrar en la construcción de la moral que, al decir de Nietzsche, se prefigura con Sócrates. Moral que se construye en torno de la distinción entre el bien y el mal, que crece como moral de

"malo", nos preguntamos: ¿cómo puede establecerse que la forma de salir de la pobreza es a través de la educación? o, si se quiere, ¿cómo es posible que la educación pueda resolver el hambre de los propios estudiantes? En otros términos, más que preguntarnos por lo que puede o no hacer la educación, nos importa enfatizar esa relación que se establece entre educación y desarrollo, crecimiento, etc.

esclavo que se somete y cede, que idealiza y engaña. Normas morales que se configuran en-redadas en la voluntad de poder como medio de preservación de la comunidad. En otras palabras, en términos de su utilidad pública.

En esta misma dirección señala Foucault:

> "La necesidad del cuidado de uno mismo, la necesidad de ocuparse de uno mismo, está ligada al ejercicio del poder... Ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros" (Foucault, 1994:42).

La *epimeleia* es aquella actividad con la que los griegos van a nombrar ese acto de trabajo sobre uno mismo que otorga los privilegios para gobernar a los otros. Y ello porque se trata de un saber que permite guiar al otro, en la forma de un capitán, de un timonero que actuando sobre sí, adquiere la capacidad para conducir y guiar a los otros[25]:

> "En sus esfuerzos por encontrar un principio legítimo de apremio, Platón tuvo como guía inicial un gran número de modelos de relaciones existentes, como la del pastor y su rebaño, la del timonel de un barco y los pasajeros, la del médico y el paciente o la del amo y el esclavo. En todos esos ejemplos el conocimiento del experto suscita confianza, de modo que o bien ni la fuerza ni la persuasión son necesarias para conseguir el acatamiento, o bien el gobernante y el gobernado pertenecen a dos categorías de seres muy distintas, una de las cuales ya esta sometida a la otra de modo implícito..." (Arendt, 1996b:119).

Estos enunciados han estado presentes de muy diferentes modos en los relatos educativos, mereciendo especial atención las formas que ha asumido la construcción del "ser docente" y

25. Desde otro lugar, Horkheimer y Adorno señalan la mitología griega donde a través del saber el hombre –en este caso, Odiseo– se enfrenta a la muerte y se prepara para la vida: "el saber en el que consiste su identidad y que le permite sobrevivir, toma su sustancia de la experiencia de lo múltiple, de lo que distrae y disuelve, y el que sabiendo sobrevive es al mismo tiempo el que se entrega temerariamente a la amenaza de la muerte con la que se hace duro y fuerte para la vida" (2004:100).

su formación. Al respecto, es posible identificar en los programas de formación de docentes una serie de tecnologías construidas como prácticas para que se ocupen de sí mismos, para que trabajen sobre sí como el primer paso para poder guiar, timonear a sus alumnos. Así, uno de los aspectos centrales que debe producir alguien que desee cumplir este rol es cuidar de sí mismo atendiendo, principalmente, al carácter virtuoso de su accionar. Claro está que se trata de un conocimiento experto que debe crear en el otro las condiciones que le permitan alcanzan la mayoría de edad.

Lo recién expresado adquiere particular sentido si se tiene en cuenta que son quienes se comportan con prudencia, esto es, eligen el justo medio y pueden distinguir entre el bien y el mal, quienes pueden gobernar a los otros. De modo que si se espera adquirir el título de docente, se debe primero alcanzar esos estados de conciencia.

Gobernar es, entonces, el proceso a través del cual se actúa sobre los otros. La noción de cibernética, hoy referida al espacio y mundo virtual, en la Grecia clásica se utilizaba para

> "denotar al gobernador de un país. Platón atribuye a Sócrates lo siguiente: La cibernética salva a las almas, los cuerpos y las posesiones materiales de graves peligros... el gobierno (y su significado como auto-gobierno para estos griegos) trae el orden evitando y frenando el caos. Alguien tenía que dirigir activamente para evitar el hundimiento de la nave" (Kelly[26], 1995:119).

Se trata, justamente, de la capacidad de controlar la acción de forma tal de evitar que ésta se salga de carril; dirigirla hacia un fin predeterminado. Ello porque se parte del supuesto de su desorden y que en cualquier momento puede salirse de control. Como lo propondremos más adelante, esto constituye un eje central del gerenciamiento y de la planificación en un tiempo que, se asume, *per se* es incierto.

La función del saber de allí en más, entonces, va a estar vinculada con la salvación, con la posibilidad de sacar al hombre de su estado de falta de dominio de su conducta. A través de ésta,

---

26. Las citas que realizamos del libro son traducciones propias del inglés.

el hombre irá paulatinamente alcanzando aquellas facultades que le permitirán salvarse del mal, evitar que una sociedad se hunda, conducir, timonear... Esta idea "incipiente" del saber, de la razón, del conocimiento como el aceite que permite el buen funcionamiento de la máquina (valga esta metáfora) es la que incluso en el cristianismo va a asumir sus particularidades, pero no va a dejar de ser el medio, el instrumento a través del cual el hombre alcanza la redención del alma y en la modernidad el progreso. Entre otros aspectos, aquello que este proceso permite es evitar o más bien controlar el peligro que encarna lo bárbaro como opuesto a lo civilizado, a la carencia de razón. Así, señalan Horkheimer y Adorno:

> "en la raíz del optimismo kantiano, según el cual la acción moral es racional aun allí donde la acción inmoral tiene buenas probabilidades de triunfo, está el horror a la recaída en la barbarie" (2004:133).

De hecho, esa oposición barbarie-civilización tan cara al proceso de constitución del Estado moderno argentino aunque, por supuesto, no privativo a él, tiene como fuente la oposición con que en "Grecia se dividía a Helenos de Bárbaros. Éstos eran llamados así por considerarse que no poseían el *logos*, entendido como principio ordenador, y el término con que eran designados (*barbaroi*) es de naturaleza onomatopéyica, ya que remedaba su balbuceo ("bar, bar")... El término en cuestión, durante el Imperio Romano, se hace extensivo a quienes no poseen la *civitas*, entendida fundamentalmente como el derecho. El bárbaro es, entonces, el que no posee Ley, y a la vez el Otro y el invasor (en el sentido más amplio de la palabra)" (Neyret, 2003:5). Esta no es una cuestión menor hoy. Veremos luego cómo en la actualidad nos encontramos ante una forma de saber que se configura en torno de la noción de riesgo.

Hasta aquí nos hemos referido a algunos de los enunciados en torno de los que se configura la pedagogía como producción del yo. A continuación avanzamos en estas reflexiones centrándonos, principalmente, en las rupturas y nuevas relaciones que emergen en los relatos modernos.

3.2. Modernidad, razón y gobierno

El vínculo pedagogía y subjetividad, expresado como el saber útil que permite el trabajo del sujeto sobre sí mismo empieza a adquirir, como es sabido, a partir del siglo XVI unas determinadas particularidades que creemos necesario recorrer aquí, entre otras razones, debido a que trazar estas líneas nos permitirá atravesar por las series "sobre las que" y "contra" las que se construyen las actuales rupturas; rupturas que sólo se vuelven tales si las ponemos en diálogo con estas raíces[27].

La modernidad consagra la idea de la razón como algo puro y, por tanto, una sociedad portadora y dirigida por ella es capaz de aspirar a niveles cada vez más altos de progreso, pero también de autonomía para sus individuos. La conciencia plena vuelve al hombre el gran protagonista de esta nueva sociedad. Así, la normatividad moderna pasará a ser la normatividad de una subjetividad libre y autónoma. Este carácter libre y autónomo trae consigo una segunda cuestión vinculada con la idea de la conciencia como proyecto utópico. Es decir, una conciencia –por supuesto en términos de un sujeto consciente– capaz de crear y provocar el advenimiento de una sociedad queda expresada tanto en la revolución política como en la científica.

Una subjetividad que plena, consciente –en pleno uso de sus facultades mentales– ya no constata un orden divino sino que ahora está llamada a constatarse a sí misma; desprendida de todo modelo y vuelta sobre su capacidad autorreflexiva, libre

---

27. Esto en nada está relacionado con pensar a estos procesos como evolución o como una línea trazada en un momento dado, de la que a partir de ahí todo lo demás se sigue de manera necesaria. Asumir esta perspectiva aquí, supone intentar hacer una genealogía entendiendo que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino el azar de la lucha... no adoptan tampoco el aspecto de un resultado..." Y en este sentido, "la emergencia es pues la entrada en escena de las fuerzas. Designa un lugar de enfrentamiento... un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es pues responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse... ésta se produce en el intersticio" (Foucault, 1980:17 y 19).

de toda atadura y, por tanto, autónoma, se transforma en el origen y fundamento de la existencia; ha alcanzado la mayoría de edad y, por ello, se ha vuelto capaz de autogobernarse y de gobernar a los otros.

De este modo, en tanto esta subjetividad se vuelve el fundamento de toda normatividad, en ella se fundan los nuevos principios que organizan el acto de conocer, pero también se constituye en la fuente de la posibilidad de verdad de ese conocimiento. Este acto del pensar, la fuerza de la razón y de la conciencia producen que el hombre no sólo piense, sino que sepa que está pensando; este sujeto consciente es capaz de dominar, actuar, re-dirigir ese acto de reflexión. Por tanto, se trata de una fuerza, infinita, que puede cambiar el curso de la historia, hacia un mundo trascendente, hacia otro estadio de la vida social. Mundo trascendente que, de un modo u otro, estará presente en todos nuestros pensadores modernos y seguramente en los pilares de la constitución de la pedagogía como disciplina moderna.

Muerto Dios, el hombre queda enfrentado a su propio designio; el individuo deberá buscar su salvación en solitario[28]. Sin

---

28. Al respecto, advierte Weber, al comer del árbol de la ciencia el hombre deviene impotente para otorgar sentido global a los acontecimientos: los valores no pueden ser extraídos de la reflexión científica; en tanto no son otorgados deben ser creados. Es en este debate que se abre con la modernidad, en torno del fundamento de la acción y el papel de la razón que pueden entenderse las advertencias que realiza Weber en su conferencia *La ciencia como profesión* a estudiantes universitarios respecto de "que la ciencia es hoy una profesión al servicio de la conciencia de sí mismo y de las situaciones efectivas, y no la gracia de la salvación y la revelación dispensada a visionarios y profetas, ni parte integrante de la meditación de sabios y filósofos sobre el significado del mundo es, por supuesto, un hecho ineludible... Si Tolstoi surge nuevamente en ustedes y pregunta: y ¿qué debemos hacer y cómo organizaremos nuestra vida? o en el lenguaje empleado actualmente, ¿a cuál de esos dioses que luchan entre sí debemos servir? Quizá a uno completamente distinto. Pero, ¿a cuál? En este caso habría que decir: sólo a un profeta o a un salvador. Si él no está presente o si su mensaje no es escuchado, tengan la seguridad entonces de que no

embargo, la modernidad no dejará las cosas ahí, ahora su propio designio queda en manos de la razón en tanto fuerza trascendente de la historia, como camino a la verdad, a la certeza que no sólo señala la posibilidad de conocer la naturaleza sino también de dominarla; la razón, punto unitario de la multiplicidad capaz, por tanto, de superar contradicciones y de producir nuevas totalizaciones.

Este carácter radical del sujeto consciente adquiere particular importancia: nos ubica en otra relación entre el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento y especialmente en una nueva forma de dirigir la conducta, de educar. El trabajo del hombre sobre sí mismo se vuelve aquí eje de las diversas prácticas de producción de la subjetividad y, de hecho, define a la acción en su extensión e intención.

El hombre, en tanto que trabaja sobre sí mismo a través de la autorreflexión, no sólo reflexiona sino que es consciente que lo hace, puede pensar sobre su accionar. Esta conciencia de la reflexión se vincula con otro aspecto: la noción de intencionalidad en la acción que abre con ella todo un campo de debate redefiniendo con ella la idea de lo moral. En tanto se hace posible pensar sobre el pensar toda acción individual/social podrá ser evaluada ya no por su resultado sino principalmente por su intención. Así, según el imperativo kantiano, se trata de reflexionar sobre los actos primero y luego tener en cuenta que ellos serán actos morales no ya por lo que hacen sino por

---

podrán obligarlo a bajar a la tierra por el sólo hecho de que millares de profesores, transformados en pequeños profetas privilegiados y estipendiados por el Estado, traten de representar este papel en el aula. Con esto lograrán únicamente impedir el conocimiento de un hecho decisivo: el profeta que tanto invoca nuestra joven generación no *existe* y nunca se revelará toda la significación de esta ausencia. Creo que no se le rinde ningún servicio a los intereses íntimos de un hombre que 'vibra' verdaderamente en el sentido religioso cuando se le oculta a él o a otros, por medio de sucedáneos como lo son estas profecías de cátedra, el hecho fundamental de que su destino es vivir una época sin dios ni profeta" (1980:57-58).

la reflexión acerca de ellos, básicamente por la intención que hay en ese obrar.

En *La División del trabajo social* Durkheim dirá que la división del trabajo se justifica en tanto ella se funda en el carácter moral de la actividad individual, es decir, en tanto los hombres realizan su actividad en aras del bien común. Es este interés individual sometido al interés general el que funda o permite pensar en el carácter moral de la división del trabajo (como es sabido, para este autor, de otro modo se está frente a la anomia).

En este marco se funda la idea de responsabilidad. Al respecto Nietzsche señala:

> "El trabajo prodigioso de lo que yo he denominado 'moralización de las costumbres', el trabajo verdadero del hombre sobre sí mismo durante el período más largo de la especie humana... cuando la sociedad y la moralidad presentan a la luz del día el fin para el cual eran medios, encontraremos que el fruto más maduro del árbol es el individuo soberano, el individuo libre... En dicho hombre, la conciencia de la responsabilidad, la conciencia de esta libertad y poderío, llegando a las profundidades de su ser, ha pasado al estado de instinto, de instinto que domina: ¿cómo llamar a este instinto que domina, si creemos que siente la necesidad de un nombre? No ofrece duda: el hombre soberano se llama su conciencia..." (Nietzsche, 2000c:78-79).

La idea de pleno uso de las facultades mentales adquiere particular sentido aquí: el juicio sobre la acción cometida no sólo valora el acto realizado, sino si ese hombre que acomete la acción es capaz de razonar sobre ella, si es "consciente" respecto de lo que hace; si, en otras palabras, es posible identificar cierta premeditación. Sólo así el hombre es declarado culpable/responsable ya que consciente de su accionar, capaz de distinguir entre el bien y el mal, actúa desconociendo no sólo el resultado de su acción sino también con intención, a conciencia, no domina sus pasiones. El loco es justamente ese sujeto que incapaz de hacer uso de sus facultades mentales, actúa más allá de ellas y por tanto es inimputable por los hechos que realiza pues sobre ellos no tiene dominio; más que culpable se lo declarará enfermo. Pero tampoco se encuentra en pleno uso

de sus facultades el infante, quien todavía no ha alcanzado la mayoría de edad, no se ha vuelto sujeto autónomo. El hombre entra en libertad, se hace mayor de edad cuando se libera de todo lo que se le impone y cuando se hace capaz de seguir su propia ley, es decir, cuando entra en razón (Larrosa, 2000). Y como sabemos, en ese proceso de entrar en razón la educación ocupa un papel central.

El problema de la intención no es un aspecto menor del *ethos* de nuestras sociedades modernas. En la descripción que realiza Weber en su estudio acerca de la ética protestante en la constitución del espíritu capitalista y que encuentra especialmente en su viaje a Estados Unidos, hay algo que le llama poderosamente la atención y es la preocupación por los actos de los hombres en tanto en ellos se expresan intenciones diferentes[29]. Así, señalemos algunos puntos vinculados con lo que aquí estamos esbozando, que este autor reseña en dicho libro:

> "Ten en cuenta que un buen pagador es el dueño de la bolsa de cualquiera... el hombre ha de tener cuidado con las acciones más insignificantes que influyen en su *crédito*. Si tu acreedor oye el golpe de tu martillo a las cinco de la mañana o a las ocho de la tarde, se queda tranquilo por seis meses pero si te ve jugando al billar u oye tu voz en la taberna cuando deberías estar trabajando, a la mañana siguiente reclamará el pago... además esto muestra que recuerdas tus deudas, te hace aparecer como un hombre *cuidadoso y honrado*, y esto aumenta tu crédito..." (1998:106-107).

Así, continúa Weber, se trata de la construcción del ideal del hombre de honor y digno de crédito y, especialmente, de la idea de obligación del individuo.

Aquello que se vuelve central para este *ethos* no es, entonces, sencillamente que el hombre pague sus deudas sino que tenga

29. Weber relata como ejemplo que cuando se encuentra en su viaje con un comerciante que le dice que él espera de quien haga negocios con él que forme parte de algún tipo de congregación religiosa ya que eso le demuestra que es una persona preocupada y forma parte de algo más que sí mismo.

intenciones de hacerlo, que sienta la obligación de hacerlo y, por tanto, se vuelva digno de crédito. Se trata de una máxima de conducción de la vida, un tono ético en esta conducción. Normas para la actuación, de un deber, una obligación que el individuo *ha de sentir*; en suma, de una ética social.

Sobre este "ha de sentir" actuará la dirección de la conducta, el gobierno pastoral. Este es el significado que Foucault resalta en la noción de ética, la relación de uno con uno mismo; ese saber que, como señaláramos, se vuelve útil en tanto produce transformaciones sobre los sujetos y, en tanto que tal, produce unas formas de subjetividad.

Este acto fundante del hombre capaz de razonar sobre sí mismo es la condición de posibilidad del conocimiento científico. El hombre, sujeto universal, desligado de la determinación cultural histórica –justamente gracias a esa reflexión que realiza sobre sí mismo– se vuelve absolutamente libre y es esa libertad la condición de la verdad. Es el hombre racional, científico, liberado del dogma y de la intolerancia a partir del cual la totalidad de la historia humana le es dada para ser comprendida y principalmente dominada. En suma, es el hombre configurado por el movimiento de la Ilustración que construye un nuevo eje a partir de cual se fundamenta la vida individual y social.

Así, se habla de acción libre en tanto se encuentra racionalmente dirigida y, por tanto, se vuelve máximamente calculable: es la acción que al no estar sometida a constricción externa ni interna, al alejarse del mero acontecer natural, resulta más fácilmente interpretable. Para este *ethos* son precisamente los elementos irracionales de nuestra acción los que coartan la libre determinación de la voluntad.

Ahora bien, la emergencia de este sujeto consciente, racional ocurre junto con una tercera cuestión que se hace necesario considerar: la distinción cartesiana entre materia y mente[30]. Hay

---

30. Al respecto, poner en consideración las implicancias de la filosofía de la conciencia o si se quiere de la re-presentación nos permite trazar algunos de los mecanismos sobre los cuales en la actualidad se está actuando pero, también, poner en perspectiva el proceso de escisión entre sujeto y objeto entendiendo que debe ser pensado en

algo que es un exterior, material que tiene existencia en sí y que es pensado por la mente, re-presentado. Había algo que estaba presente, la cosa en sí, respecto de la cual este sujeto racional, consciente, podía dar cuenta, pensarlo y extraer sus leyes de existencia. Es decir, emerge aquí la distinción sujeto-objeto que dará lugar a tantos y numerosos debates. Y en este mismo proceso es el mismo sujeto quien se vuelve objeto de conocimiento. En torno de esta escisión se estructura la vida social, en esa particular forma de distinguir entre sujeto y objeto, entre el objeto y su representación en ideas; y con ella la posibilidad de distinguir dos planos: el material y el de la conciencia.

La misión del pensar será, tal como lo fue anteriormente, producir conocimiento útil; capaz de dar cuenta de lo que el mundo es y dominarlo, cambiarlo, en suma, contribuir al progreso de la vida social. Así, a partir de aquí el conocimiento no tendrá otro fundamento que sí mismo; el fundamento será la conciencia, la razón; si se quiere, el sujeto consciente que se sabe a sí mismo sujeto.

Pero nos falta una cuestión más. No sólo es un sujeto que piensa, sino que al hacerlo y poder volver ese acto sobre sí mismo crea un nuevo campo de saber que es la propia subjetividad, campo que se expresará en términos de la psiquiatría, la psicología, la sociología y, por supuesto, la pedagogía. Sujeto y objeto de razón que enmarcado en el espíritu capitalista a través de la noción de utilidad se traducirá en una relación medios a fines, cálculo y previsión.

Durante la Edad Media, el pensamiento era en tanto y en cuanto permitía pensar a Dios, un Dios que necesitaba ser pensado pero, enfaticémoslo, pensar el mundo era pensar a Dios. En el primero no había misterio por develar, era sobre ese mundo divino que se debía pensar, ese era el misterio si algo así como misterio valiera para describir el objeto de la reflexión.

---

los principios en que se funda para luego preguntarnos cómo ella se reestructura en nuestra sociedad del simulacro, en una sociedad que puede transponer esta oposición en el mundo virtual. Cómo podemos pensar esta distancia, este quiebre, estos dos planos, en el mundo virtual.

Con la modernidad, esta ligazón es la que se rompe y de ello también dan cuenta los procesos de reorientación del saber de los diversos programas educativos modernos[31]. El sujeto moderno se liberará de ese objeto mundo revelado y pasará, ahora sí, a pensar el mundo como algo material, que existe independientemente del sujeto y que por tanto el *yo* racional puede explorar en busca de sus leyes. La distinción entre el sujeto y el objeto es, entonces, una de las condiciones centrales para la construcción de conocimiento en la modernidad.

En ese marco, en la ruptura entre el sujeto y el mundo, se produce aquello que Simmel dio en llamar la tragedia de la cultura. Al respecto señalaba:

> "En el interior de esta estructura de la cultura surge una grieta que, ciertamente, ya está puesta en su fundamento y que a partir de la síntesis sujeto-objeto, a partir de la significación metafísica de su concepto, hace surgir una paradoja, más aún, una tragedia. El dualismo sujeto y objeto, el cual presupone su síntesis, no es sólo por así decirlo, un dualismo substancial, que concierne a ambos, sino que la lógica interna según la cual se desarrolla cada uno de ellos no coincide de ninguna manera de una forma autoevidente con la del otro... dicho camino no la conduce con frecuencia a la consumación de su totalidad..." (Simmel, 1988:220).

Así, el hombre se ve enfrentado y construye un mundo en esa dualidad que no le puede devolver esa sensación de totalidad, de completitud que otrora suponía. El dominio técnico del mundo trae consigo, dirá Weber parafraseando a Tolstoi y en clara sintonía con Simmel, el sin-sentido de la propia idea de civilización.

> "La intelectualización y la racionalización crecientes no significan en consecuencia un creciente conocimiento general de las

---

31. Al respecto es posible analizar algunos de los cambios producidos en el campo de la educación en la modernidad justamente teniendo como eje los procesos de reorientación del saber, tal como lo han hecho autores como Durkheim (1986), Bernstein (1998) o Bloch (1984).

condiciones bajo las cuales se vive. Significa que el saber o el creer que si se quiere se puede, que no hay en principio fuerza misteriosa e imprevisible que interfiera, que antes bien todas las cosas pueden ser dominadas por el cálculo... pero esto significa el desencantamiento del mundo" (Weber, 1980:38).

A esta tragedia Weber la grafica entre: la imagen del campesino Abraham, de Tolstoi, cuya vida se encuentra instalada en el ciclo orgánico de la naturaleza, que muere colmado en tanto no le queda enigma por resolver ni sentido por buscar y la figura del "hombre civilizado" quien muere cansado pero no colmado, dado que aquello que la vida del espíritu produce de nuevo sólo puede tomar una mínima parte, pero siempre es algo pasajero y no definitivo; por lo que si la muerte no tiene sentido para él tampoco puede tenerlo la vida civilizada. Nuevamente, señala Simmel:

"pues allí donde la vida se ha tornado en sí estéril y absurda, todo desarrollo hacia la plenitud, desarrollo volitivamente posible y que puede ser, es tan sólo un desarrollo esquemático y ya no está en condiciones de extraer a partir del contenido objetivo de cosas e ideas sustento y estímulo, al igual que el cuerpo enfermo ya no puede asimilar por medio de los alimentos las materias a partir de las cuales el cuerpo sano desarrolla y gana fuerzas. El desarrollo individual puede extraer aquí de las normas sociales tan sólo la conducta socialmente buena, de las artes tan sólo el disfrute improductivo, de los progresos técnicos tan sólo lo negativo de la facilidad y la lisura de su transcurso cotidiano" (Simmel, 1988:214).

Esta es la tragedia del hombre especialista que para poder producir algo en el campo de su conocimiento debe dedicarse exclusivamente a él, a esa rama del saber, y con ello mantenerse indiferente a todas las demás. Así, señala Nietzsche:

"Dicho estudioso, exclusivamente especialista, es semejante al obrero de fábrica... La división del trabajo en las ciencias tiende prácticamente hacia el mismo objetivo... a una reducción de la cultura, o mejor hacia su aniquilación... hemos llegado hasta el extremo de que en todas las cuestiones de naturaleza seria -y, sobre todo, en los máximos problemas filosóficos- el

hombre de la ciencia, como tal, ya no puede tomar la palabra..." (2000c:56-57).

Este proceso de racionalización y de fragmentación se encuentra íntimamente ligado con el desencantamiento del mundo weberiano que nos recuerda que nunca más se podrá echar mano a los recursos mágicos... habrá que recurrir a cálculos y recursos técnicos. Y así, volvemos al vínculo entre sujeto y objeto en la forma que se construye la racionalidad científica.

Ya es un lugar común señalar que una de las particularidades del conocimiento moderno radica en su posibilidad de extraer leyes universales que permitan prever el devenir de un hecho; es decir, que permite hacer un uso técnico de los conocimientos. Al respecto, nos resta referirnos aquí a unas determinadas formas de estructura de la conciencia que se manifiestan en los sujetos capaces de conocimiento y acción. De un rasgo que comparten distintos tipos de racionalidad en tanto se trata de un potencial de dominio de la realidad consistente en un método que supone ciertas capacidades de reflexión y de lenguaje.

En este contexto, la razón se vuelve la instancia sistematizadora que se transforma en el pivote a partir del cual el hombre puede no sólo conocer el mundo, sino ordenar y jerarquizar su conocimiento respecto de él, extraer leyes y principios de acción. Tal objetivación no sólo ocurre en la relación con el mundo, sino que es el propio sujeto quien se torna objeto; al decir de Simmel, acontece un tornarse objetivo del sujeto y tornarse subjetivo de algo objetivo. Cuestión central de las prácticas de gobierno ya que, justamente, actuarán sobre la conducta posible de ser objetivada y por tanto sometida al cálculo del otro y de sí.

En esa distinción se produce el quiebre entre el plano teórico, como estructuración formal de sistemas simbólicos interpretativos del mundo en su totalidad y la técnica en tanto dominio de la realidad a través de la acción, como el conjunto de criterios –teóricos traducidos en prácticos– conforme con los cuales el individuo decide y actúa.

Así, en esta disyunción fundamental del conocimiento moderno la razón tiende a la unidad sistemática conforme a reglas, leyes, valores e ideas, en donde es en la esfera teórica

que la razón sistematiza bajo ideas, la multiplicidad dispersa de lo dado y que el terreno práctico ordena la conducta bajo modelos generales de acción.

Si, tal como lo hemos dicho, se trata de un sujeto libre y autónomo que reflexiona sobre su accionar, el conocimiento le brindará los principios necesarios para calcular el logro de los fines deseados con, por supuesto, el discernimiento de los medios apropiados. Al respecto señala Weber:

> "La racionalidad está condicionada por la calculabilidad de los factores, decisivos técnicamente, de las bases de la calculación exacta. Esto significa en verdad: por la peculiaridad de la ciencia occidental, en especial de las ciencias de la naturaleza, que son exactas, matemática y experimentalmente. El desarrollo de estas ciencias y de la técnica que descansa en ellas recibió y sigue recibiendo impulsos decisivos que se enlazan a su utilización económica como primas. Utilización técnica de los conocimientos científicos... a través de qué componentes: uno sin duda la estructura racional del derecho y la administración; también de la capacidad y disposición de las personas para ciertos tipos de conducción práctico-racional de la vida... un ethos" (Weber, 1998:85).

Aquí es donde la ciencia moderna permite construir, producir un conjunto de saberes que volvieran previsibles la empresa capitalista. La estadística es, quizá, una de las herramientas principales para la construcción de ese saber que, a través de la identificación de la tendencia, de la medición de los efectos, procura predecir consecuencias y, con eso, definir de antemano las consecuencias de un accionar. Así, si bien este corpus de procedimientos ya estaba en funcionamiento en los aparatos administrativos del Estado, como señala Foucault (1991b) la estadística descubre y muestra, poco a poco, que la población tiene una cierta regularidad que es posible cuantificar y en este mismo proceso se vuelve sujeto de necesidades, aspiraciones, pero también objeto de intervención del gobierno. De este modo, tenemos arte de gobierno y saberes de gobierno en donde la población se vuelve sujeto y objeto de este conjunto de prácticas; objeto y sujeto de saber y gobierno.

Reducir la incertidumbre de una acción, hacer que el mundo de los objetos se vuelva algo estable, y con ello, ordenar lo social, abreviar los márgenes de error a través de un cálculo estricto. De hecho, no sólo importa saber cuál es la *media* sino el cálculo de los márgenes de error que las medidas estadísticas contienen. Si se tiene una alta correlación entre dos o más variables, pero con un margen de error elevado en su medición, entonces, ¿cómo podrán definirse los cursos de acción más eficaces? La medición de la eficacia y la eficiencia sólo se hace posible si se posee un saber que permita sustentar decisiones como fruto del cálculo de unos medios para unos fines dados, y la estadística es una herramienta central para estas prácticas.

Ahora bien, como es sabido, el cálculo de medios para fines establecidos e incuestionables es aquello que define y diferencia la razón técnico-instrumental; la posibilidad de contar con ese saber resolverá los problemas relativos al costo que la prosecución de un fin concreto implica en relación con otros intereses y de acuerdo con una escala de prioridades efectuadas. Este es el saber que posee el técnico, a quien "*suele serle dada una cosa: el fin*" (Weber, 1980:55). Hace ya más de un siglo, Nietzsche señalaba aquello que identificaba como una doble tendencia a ampliar y difundir la cultura así como a restringirla y debilitarla:

> "La cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, el Estado... Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos a la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible -producción y necesidad en la mayor cantidad posible-, felicidad en la mayor cantidad posible: ésa es la fórmula más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible" (2000c:52-53).

La maximización como preocupación y fin general de la acción técnico-instrumental necesita encontrar cierta regula-

ridad sin la cual se hace imposible el cálculo y la previsión. Asistimos a la subsunción de la acción a la lógica medios/fines de forma tal que el campo político también queda subsumida a ella. Por lo que más que hablar –como suele hacerse en estos días– de la desaparición de la política se trata de que ella misma devino una cuestión instrumental. Quizá, más bien, deberíamos referirnos a un proceso a través del cual la "cosa política", en su vínculo con el conocimiento científico, no deja de actuar definiendo los medios más adecuados para fines prefijados. En todo caso, más que de su desaparición podríamos pensar en su instrumentalización: la planificación eficaz, que no deja de construirse como maximización de la ganancia. Esto adquiere particular importancia para nuestro presente estudio en torno del gerenciamento, la gestión y la emergencia de categorías tales como la del "tecnopolítico". Y reclama, como señala Da Silva, identificar no sólo una política de la pedagogía sino una pedagogía de la política.

La misma idea de la política como dirección necesaria hacia el progreso se construye como la corrección de los medios para fines que se dan por sentado y en este sentido son incuestionables.

De este modo, la razón como núcleo de fundamento permitió incrementar la coherencia, el orden sistemático, el cálculo y el control técnico de la realidad y junto con ese saber se constituyeron disciplinas como las de la planificación y la administración, hoy devenida gestión. Campos que se constituyeron al amparo de la posibilidad de contar con el cálculo y la previsión, tras el conocimiento de las leyes de funcionamiento del mundo. En este marco, el mundo se vuelve algo estable y sólo es necesario para definir cursos de acción y conocer las leyes que rigen su funcionamiento. La ciencia contribuye así a la objetivación del mundo y se convierte en un mecanismo susceptible de interpretación legaliforme, causal.

El "problema" aparecerá en nuestras sociedades de fin de siglo cuando ese carácter estable del mundo ya no pueda sostenerse. Como lo propondremos más adelante, se crearán en este contexto nuevas lógicas y principios de conocimiento que

permitan otorgar o controlar la incertidumbre de un mundo que ahora se asume como tal. La gestión y el gerenciamiento encontrarán en los instrumentos de la planificación estratégica unos principios que hacen posible la planificación/previsión en una sociedad donde lo inestable se ha vuelto lo "más estable"[32].

En la clave presentada hasta aquí, el moderno Estado racional es la expresión de un tipo de administración que permite la previsibilidad y calculabilidad del resultado. La burocracia es tal en tanto es universal, impersonal, no deja resquicios para su negación. Como señaló Weber, supone o incluye en sus lógicas de funcionamiento una base cognitiva especializada y unos funcionarios ellos mismos especialistas; la separación de funciones y medios para realizarla; una cierta racionalización del sistema de personalidad. Así, la orientación disciplinada y ordenada de la conducta hacia los fines que impone el cargo, asumidos como deberes (eficacia maquinal), es su condición de indestructibilidad; la burocracia supone precisión, rapidez, certeza, conocimiento de los archivos, continuidad, discreción, despersonalización de las relaciones sometidas a la lógica impersonal de los sistemas racionalizados. Nuevamente, el hombre útil, especialista.

En la misma dirección, unos años antes, Nietzsche se mofa de la idea de lo útil como eje de la formación y principalmente del vínculo entre las escuelas con el Estado en estas sociedades modernas:

> "La explotación casi sistemática de esos años por parte del Estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional, con exámenes sobremanera duros, todo eso ha permanecido alejado mil millas de nuestra formación... Semejante goce del instante, sin objetivo alguno, semejante balanceo de la mecedora del instante debe parecer casi increíble en nuestra época hostil. *¡Qué inútiles éramos!* No

32. Sobre esta temática nos detendremos más adelante, aquí sólo nos importaba trazar una línea que creemos central para la comprensión de uno de los reordenamientos de los campos del saber y de la gerencia en nuestras sociedades.

queríamos significar nada, representar nada, tender hacia nada, queríamos carecer de porvenir, lo único que queríamos era no ser útiles para nada, cómodamente tendidos en el umbral del presente[33]" (Nietzsche, 2000c:48).

La exaltación de lo inútil en Nietzsche es, justamente, reacción a un mundo que se produce en torno de la promesa que afirma ya no el valor sino un valor susceptible de ser traducido al *equivalente general*. Por supuesto, no podemos más que preguntarnos por las actuales reformas en su evaluación de la ineficacia de la educación, pero ya no preocupadas por la formación del funcionario útil, sino de sujetos que, a partir de ahora, deberán hacerse cargo de su propia suerte en un mundo, quizá, mucho más hostil.

4. La gubernamentalidad y los dispositivos

El problema del gobierno de la conducta, en el sentido que aquí lo entendemos, supone atender algunas cuestiones en forma paralela: 1) la noción de dirección de la conducta desde el punto de vista del vínculo entre poder y subjetividad; 2) la formas de los discursos y prácticas de gobierno en contextos sociohistóricos específicos, esto es, los relatos y contenidos que en cada contexto se vuelven temáticas y tecnologías de gobierno: el objeto y sujeto de la dirección, las instituciones y saberes implicados o configurados en torno de unos supuestos y fines determinados.

---

33. Esta sensación de la importancia del presente, de no proyectar es, quizá, una de las sensaciones que acompañan a la actualidad de los jóvenes estudiantes secundarios en nuestras sociedades y quizá paralelamente aquello que más difícil es de ser entendido por parte de los adultos. "¡A los adolescentes nada los motiva!" "¡No tienen proyectos, no se sabe qué quieren!", etc., son algunas de las frases que solemos escuchar. Pero, en qué medida no podríamos pensar que se trata de una forma diferente, quizá menos elaborada, de expresar de otro modo esto que plantea Nietzsche, especialmente como forma de fugarse o, si se prefiere, de resistir en un mundo que hace un culto a lo útil.

Conducir, en este sentido, quiere decir inducir, mandar, dirigir, guiar, e implica ciertos resortes de cálculo acerca de cómo esto puede ser hecho. La ética empieza a aparecer cuando consideramos el verbo reflexivo de autoconducirse. Concierne a la forma apropiada de la autodirección en diferentes situaciones, en el trabajo, en el hogar (Dean, 1999).

Las narrativas del gobierno involucran una serie de procedimientos y saberes a través de los cuales se ensamblan las series que componen los dispositivos de producción de la subjetividad en cada momento histórico. De hecho, éstas podrían ser y han sido objeto de historización; sin embargo, aquí nuestro interés radica en la presentación de las coordenadas a los efectos de adentrarnos en las lógicas actuales de la dirección de la conducta. En los últimos años hemos asistido a la revitalización de los debates en torno de estas temáticas a la luz del concepto de gobernabilidad. Como ya decíamos, el problema de cómo gobernar o volver gobernables a nuestras sociedades. Si bien podría parecer un juego de palabras, necesitamos, primero, diferenciar entre gubernamentalidad y gobernabilidad por un lado, y luego reposicionar la cuestión de la gobernabilidad como la emergencia de una nueva narrativa en torno del gobierno de la población.

Si bien no la única, la educación ocupa un lugar central en estas prácticas, en tanto ella supone la producción de la subjetividad, y ha tenido y tiene un papel fundamental en el espacio de las coordenadas, de los procesos y prácticas sociales a través de las que esa subjetividad es formada. Si, como pensaba Durkheim, la educación debe desarrollar el ideal de hombre de cada sociedad, entonces podríamos preguntar cuál es ese ideal de hombre que en la actualidad la educación estaría siendo llamada a formar. En este punto, se trata de poner en perspectiva la tan afamada crisis de la subjetividad y a la vez realizar una crítica de las series que se articulan en los dispositivos actuales.

Por otra parte, la noción de dispositivos institucionales supone, en el sentido foucaultiano, la articulación de prácticas discursivas y no discursivas que, en tanto tales, configuran las superficies en las que esas subjetividades se inscriben y transitan.

En cierta medida puede pensarse como un territorio de inscripciones múltiples, como un campo de relaciones de fuerzas, de juego de voluntades que producen y crean unos territorios a la vez que desterritorializan otros. En suma, todo un juego de relaciones de poder, como voluntad productora que abre y cierra posibilidades. Así, como señala Foucault, la noción de dispositivo remite a una formación histórica,

> "a un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo... es la red que *puede establecerse entre esos elementos... entre* dichos elementos -discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes" (Foucault, 1983:184).

Asimismo, actuar genealógicamente en el estudio de estos territorios nos permite "escapar" de cualquier pretensión de totalización o de análisis que aspire a encontrar cierto carácter trascendente a partir del cual la subjetividad pueda emerger. Se trata, desde nuestro punto de vista, de totalizaciones que nunca dejan de ser parciales y contingentes, por un lado, y que a la vez son irreductibles a la consideración de un aspecto/factor como determinante. Por tanto, que presentan cierta viscosidad en la posibilidad de su aprehensión.

Desde esta perspectiva, al referirnos al sujeto y a la formación no lo hacemos en el sentido de un sujeto centrado y mucho menos tratando de buscar un origen desde el cual se fundamente y pueda explicarse el devenir de la subjetividad. La noción de sujeto, según la asumimos aquí, refiere a sujetos descentrados, que se constituyen en identidades parciales y fragmentadas; sujetos "destinados" a que éste sea su acontecer. Cuando hablamos de sujetos descentrados no lo hacemos aspirando/pensando un momento donde se sutura esa fractura, donde lo parcial y fragmentario se integra en un todo coherente y universal.

Ahora bien, esto no debería llevarnos a negar la tangibilidad de la producción de sujetos; de hecho, este sujeto fragmentado,

descentrado actúa en el mundo, construye su mundo, vive en él y esto, por más particular y contingente que sea, posee un presente, una materialidad que sería muy riesgoso negar. Con esto estamos señalando que el referirnos al carácter contingente de la producción de subjetividad no debería confundirse con algo así como un plano "teórico" o ideal sino, más bien, a procesos de inscripción, suturas en donde esa subjetividad ocupa posiciones diferentes en el marco de unas determinadas relaciones sociales, en un campo de lucha.

Al respecto, cabe señalar que referirse al plano discursivo no implica pensar en la subjetivación como fruto de una operación puramente lingüística. Así, como señala Rose (2000) siguiendo a Deleuze y Guattari, la subjetivación nunca es un proceso puramente gramatical; ella surge de un régimen de signos y no es una condición interna al lenguaje, este régimen de signos está siempre preso de un agenciamiento o una organización de poder. La subjetivación, desde esta perspectiva, debe referirse antes que nada, no al lenguaje y a sus propiedades internas, sino a aquello que Deleuze y Guattari llaman, siguiendo a Foucault, un agenciamiento de enunciación, prácticas que no habitan un dominio amorfo y funcionalmente homogéneo de significación y negociación entre individuos. Ellas están localizadas en espacios particulares y se realizan a través de procedimientos particulares.

De modo que implica asumir todo un juego de relaciones que no se confunden con el plano de las representaciones como opuestas a lo material, ya que ese nivel discursivo o, mejor aún, ese flujo discursivo, se continúa, se entrelaza con otros flujos no discursivos. Entre unas y otras sólo podemos distinguir un plano de análisis, pero seguramente será muy difícil, y cada vez lo es más, distinguirlos en los territorios por los cuales transitan o más bien se producen y funcionan. Esto último cobra especial sentido si atendemos, por ejemplo, al mundo virtual en donde no es posible mantener la tradicional oposición entre materia e idea; lo virtual es ambos a la vez.

A lo largo de los últimos años se ha dado una importancia crucial al lenguaje, a la comunicación racional, al diálogo y la

negociación de significados produciendo, al decir de Rose, una tiranía del lenguaje. Así, como refiere este autor, aquello que nos importa estudiar aquí no es tanto aquello que el lenguaje significa o quiere decir, sino más bien el modo de la relación consigo mismo que involucran las prácticas y los procedimientos, los vínculos, las líneas de fuerza y los flujos definidos que constituyen a las personas, las atraviesan y las circundan en maquinaciones particulares de fuerza. De aquí que no se trata de apelar a una forma más delicada y sutil de la comunicación en su contexto social, sino de atender a cómo funcionan; abordar el proceso de subjetivación a través del heterogéneo campo de cuerpos, vocabularios, juzgamientos, técnicas, inscripciones y prácticas.

Nos referimos, entonces, a todo un campo de inscripciones múltiples, a series que remiten a otras series y, como señalara Deleuze (1994), el problema, o si se quiere la pregunta, refiere a los puntos singulares a través de los que esas series se enlazan, a las distribuciones y combinaciones que en tanto acontecimientos, afectan, producen efectos, funcionan y hacen funcionar constituyendo todo un campo, un juego de relaciones de fuerza; en suma, dispositivos de producción de la subjetividad. Proceso de subjetivación que remite a los efectos de composición y recomposición de fuerzas, prácticas y relaciones que intentan transformar –u operan para transformar– al ser humano en variadas formas de sujeto, en seres capaces de tomarse a sí mismos como sujetos de sus propias prácticas y de las prácticas de otros sobre ellos (Rose, 2000). Como hemos señalado, se inscriben aquí las diversas prácticas de gobierno y autogobierno de la conducta.

Así, en el estudio de los dispositivos pedagógicos nos remitimos a un conjunto de prácticas y saberes que se articulan y enlazan –sin ningún tipo de pretensión teleológica en su análisis–, por lo que se hace muy difícil identificar o diferenciarlos de acuerdo con grados de jerarquías según su incidencia; aquí, nuevamente, la idea de un determinante o fundamento también se nos difumina. Aún así, esto no implica que "olvidemos" que vivimos en una sociedad que se entrelaza en las lógicas

de la economía política capitalista, atravesadas por la lógica cultural que produce la mercancía y el dinero como equivalente general. De modo que no indicar una determinación estructural no implica negar que vivimos en el sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 1997).

Al referirse a la noción de gubernamentalidad, Foucault nos remite a un momento particular de nuestras sociedades cuando una nueva categoría se abre camino: la población. Como señalara este autor, hasta el siglo XIX el problema del gobierno remitía a un conjunto de prácticas, discursivas y no discursivas, referidas todas a quien ejerce el gobierno. El siglo XIX abre al campo del gobierno un conjunto de nuevas reflexiones que remiten todas a los gobernados. El problema dejará de referirse a las características, aptitudes y actitudes que debe tener el gobernante para pasar a articularse sobre esa nueva categoría.

Seguramente, esto no deja de estar vinculado con procesos que tienen en ese siglo larga data: la configuración de la vida en la ciudad, la industrialización de las sociedades, la conformación de la sociedad de masas, la configuración de los Estados-Nación; todos procesos obviamente vinculados con la configuración de la vida capitalista. Así, según Foucault,

> "el sistema capitalista penetra mucho más profundamente en nuestra existencia. Tal como se instauró en el siglo XIX, este régimen se vio obligado a elaborar un conjunto de técnicas políticas, técnicas de poder por las que el hombre se encuentra ligado al trabajo, por las que el cuerpo y el tiempo de los hombres se convierten en tiempo de trabajo y fuerza de trabajo y pueden ser efectivamente utilizados para transformarse en plus-ganancia... La ligazón del hombre con el trabajo es sintética, política" (2000a:138-139).

Los dispositivos de disciplinamiento, las instituciones de encierro, seguramente expresan esa necesidad de ordenar la vida, de clasificación y formación de los individuos, de volver productivos a los cuerpos, a la fuerza de trabajo; se trata del poder que actúa sobre la vida:

"La sociedad de normalización es una sociedad que actúa donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regularización... Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión sobre la vida, decir al menos que se hizo cargo de la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de la disciplina, por una parte, y las tecnologías de la regulación, por la otra" (Foucault, 2000b:229).

Disciplina y biopoder se articulan entonces, en la gubernamentalización de la sociedad. en el ejercicio del poder sobre la vida. Ahora bien, esto involucra como señalara Foucault todo un nuevo juego de la visibilidad del poder. Si el Rey contenía el derecho de vida sobre sus súbditos en tanto tenía el derecho de dar muerte, el biopoder opera en el sentido contrario, sobre la vida, en la fabricación de la vida; he aquí, señala Foucault, que con la tecnología del biopoder, la tecnología del poder sobre la población como tal, sobre el hombre como ser viviente aparece ahora un poder continuo, sabio, que es poder de *hacer vivir*. La soberanía hacía morir y dejaba vivir: en el siglo XIX aparece un poder que hace vivir y deja morir[34]. Retomando a Arendt y a Foucault, Agamben señala:

"...las implicaciones de la nuda vida en la esfera política constituyen el núcleo originario -aunque oculto- del poder soberano. Se

34. Esta relación entre el derecho de vida y de muerte que señala con claridad Foucault adquiere particular importancia en nuestra actualidad y simplemente aquí queremos sintetizar aquello que luego será objeto de nuestro análisis. ¿Hasta qué punto no nos enfrentamos a un poder que aparece despreocupado por la vida de un conjunto cada vez más amplio de la población? Si la vida de gran parte de la población en el siglo XIX podrá ser traducida, en tanto que fuerza de trabajo, al equivalente general dinero, en la lógica de la acumulación flexible podríamos preguntarnos acerca de esa fuerza que ya no es traducible, o no es "necesaria", a ese equivalente ni por su capacidad de trabajo ni por su calidad de consumidora. Nos referimos a la cada vez más amplia la categoría de la población a la que Castel denominó los "supernumerarios".

puede decir incluso que la producción de un cuerpo biopolítico es la aportación original del poder soberano. La biopolítica es, en este sentido, tan antigua como la excepción soberana. Al situar la vida biológica en el centro de su cálculos, el Estado moderno no hace, en consecuencia, otra cosa que volver a sacar a la luz el vínculo secreto que une el poder con la nuda vida..." (1998:16).

Este entramado actúa sobre la población, la regularización de su vida, el estudio, la revisión, estimación y medición estadística sobre esta categoría:

"será preciso modificar y bajar la morbilidad, estimular la natalidad... habrá que alargar la vida...; en síntesis, de instalar mecanismos de seguridad alrededor de ese carácter aleatorio que es inherente a una población de seres vivos; optimizar si ustedes quieren, un estado de vida... mecanismos destinados en suma a maximizar fuerzas, a extraerlas, pero que recorren caminos enteramente diferentes" (Foucault, 2000b:223).

Ahora bien, en general la temática del gobierno suele remitir al Estado en tanto que agencia encargada y soberana del ejercicio de la autoridad. La soberanía clama por el monopolio independiente del poder territorial y los significados de la violencia que le son inherentes, pero apoyados sobre los aparatos o instituciones de organización formal de la autoridad política y que están separados de las reglas y de los reglados. Esto está relacionado con las teorías del Estado, los problemas de la legitimidad, la noción de ideología y las cuestiones de posesión y recursos del poder (Dean, 1999). Sin embargo, estas lecturas contienen una paradoja que podría reposicionarse en los siguientes términos: justamente en ese momento en que la autoridad y el poder parecen quedar circunscritos al Estado, el gobierno ya no se remitirá tanto a la agencia que lo ejerce, como era el soberano, sino a los sujetos sobre quienes se espera actuar.

En los regímenes que emergen en el siglo XIX las temáticas de soberanía, disciplina y bio-poder se recolocan en el campo de la gubernamentalidad, donde cada una es reorganizada en el contexto general de las problemáticas del gobierno referido al

ejercicio del poder sobre la conducta individual y en masa de modo de asegurar el buen funcionamiento de cada uno y del todo (Rose, 1999). Y es aquí donde el saber del gobierno concierne al cálculo cuantitativo y cualitativo, las formas de conocimiento, las técnicas y otros significados empleados sobre la conducta de la población. De modo que más que una oposición binaria entre quienes ejercen el poder y sobre quien se ejerce, una analítica del gobierno refiere a las estrategias, finalidades, pensamientos y conflictos que en un momento determinado definen el núcleo problemático de la conducción y autoconducción. Esto es, los modos por los que los seres humanos son individualizados y direccionados, la variedad de prácticas a través de las que se produce el auto-gobierno. Si, como hemos dicho, se trata de la maximización de la vida, entonces, más que mirar cómo el ejercicio del gobierno reprime y controla, se trata de preguntarse ¿qué finalidades hace aparecer como reguladoras de la vida?

Es aquí donde una multiplicidad de racionalidades o diferentes caminos del pensamiento sistemático, de la definición de objetivos y conocimientos se articulan y articulan la vida. La racionalidad en el ejercicio del gobierno refiere, entonces, al cálculo sobre cómo gobernar, a las formas del pensamiento que refieren explícitamente a aspectos externos o internos de la existencia, sobre cómo son las cosas o cómo deberían ser que, como señalara Weber, no pueden pensarse en los términos de una Razón o un estándar universal a través del cual juzgar todas las formas de pensamiento, sino como una forma particular del racionalismo occidental.

En este sentido, lo racional o, más bien, la racionalidad remite al conjunto de principios que regulan y, por cierto, legitiman y guían la acción, a los criterios conforme con los cuales los sujetos controlan su entorno, a las máximas según las cuales se dirigen y actúan en el mundo. Por lo que la racionalidad remite a formas morales o éticas de administración de la vida.

El intento racional de modelar la conducta supone incluir otro conjunto de cuestiones en los estudios sobre el gobierno: las cuestiones éticas, antes abordadas. Si la ética tiene que ver con los principios que regulan la acción y, en esa dirección, como el

intento de hacerse uno mismo responsable por las propias acciones o como una práctica a través de la que los seres humanos toman su propia conducta como objeto, al referirnos al gobierno como autorregulación de la conducta no dejamos de hablar de una cuestión que supone el problema del *ethos*. La noción de gobierno se abre para referir a la forma en que un individuo se cuestiona sobre su conducta (o la problematiza) de modo que pueda gobernarla. En otras palabras, el gobierno implica no sólo cómo se ejerce la autoridad sobre los otros o cómo gobernamos unidades abstractas como el Estado o las poblaciones, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos.

Es desde esta perspectiva que nos hemos referido a estos polos gobierno-formación-ética y sus articulaciones recuperando para ello el vínculo que se produce en el último trabajo de Foucault.

> "Uno de los puntos más interesantes de este tipo de aproximaciones es el modo en que provee un lenguaje y un marco para pensar sobre las relaciones entre cuestiones de gobierno, autoridad y política y las cuestiones de identidad, el 'yo' y la persona... si retomamos el Foucault tardío lo ético puede ser repensado en estos términos, como arena del gobierno de sí, como una forma de acción del 'sí mismo' sobre el 'sí mismo'" (Dean, 1999:13).

Tal como presentamos a lo largo de este capítulo, la noción de gubernamentalidad articula cuestiones vinculadas con la *episteme*, ética y técnica. El saber y las formas particulares de su articulación a partir de la modernidad, los modos especiales de la relación de nosotros con nosotros mismos, los modos de uso y organización del saber.

En suma, remitir al gobierno implica referirse a una actividad que modela el campo de acción de individuos que actúan y son dotados a través de un conjunto de saberes y prácticas; de la dirección de la conducta humana y la acción sobre individuos que constituyen un *locus* de acción y libertad. El gobierno presupone la existencia de sujetos que son libres en el sentido que viven y están dotados por un cuerpo de capacidades mentales y corporales.

4.1. Dispositivos pedagógicos

Si revisamos diferentes definiciones dadas a la educación, incluso a su función social, encontraremos posiciones diversas y opuestas. Sin embargo, considerando esas posiciones y sin negar sus diferencias, en todas podremos encontrar un eje común: la educación es la institución social que tiene ante sí la tarea de volvernos sujetos, transformarnos en sujetos de cultura. Seguramente, para cada una de esas definiciones ese proceso de subjetivación supone prácticas y posiciones diferentes respecto de lo que éste involucra. Ello si consideramos las distintas corrientes teóricas en un mismo momento, pero también es cierto que nos encontraríamos con miradas diferentes si atravesamos estas preguntas por las coordenadas de espacio-tiempo. Cada sociedad, como Durkheim lo expresó hace ya un siglo, ha encontrado respuestas distintas a los procesos implicados en la socialización de sus miembros.

De aquí se desprenden dos cuestiones: por un lado, la educación como ingreso al mundo, a la cultura (nótese que para la Grecia clásica la noción de *paideia* cubría ese aspecto en sí mismo y no tenían una forma de denominar a la cultura). Por el otro, que la formación de la subjetividad necesita ser pensada como formando parte de un clima de época que se interroga por las instituciones, cimientos y rupturas que en cada configuración social se producen. Procurar dar una definición de educación que contemple y abarque las diferentes formas, sentidos, prácticas, principios e incluso esperanzas depositadas en la educación sería, seguramente, muy difícil. Diversos relatos le han dado forma enfatizando los procesos de dominación o los de emancipación. Sin embargo, entre ellos podemos identificar un rasgo común que radica en la idea de formar, de dirigir, de una relación que se establece entre dos y ya sea se enfatice la idea de imposición, dominación o emancipación, en ellas se puede leer la imagen de voluntades, conductas, sujetos que se procuran dirigir. Es aquí donde la noción de gubernamentalidad adquiere particular importancia en tanto ella refiere, justamente,

a esos procesos de dirección, encauzamiento de la conducta o de las voluntades.

En los últimos años este cuestionamiento por el significado general de la educación y por los procesos implicados en ella ha adquirido especial lugar en la agenda socio-política. Es probable que ello se deba al momento en que nos toca vivir, atravesado por la crisis-cambio de nuestra socialidad. De modo que preguntas tan generales como ¿quiénes somos? ¿cómo llegamos a ser quienes somos?, adquieren centralidad en contextos como el nuestro. Si los años setenta avecinaban los tiempos de crisis, los noventa nos han arrojado a un mundo en donde la crisis se tradujo en una profunda reconfiguración de nuestra vida en el mundo y, quizá, en nuestra actualidad podríamos decir que ya no somos quienes solíamos ser. En otras palabras, los cambios ya acaecidos han dejado profundas huellas que nos dibujan nuevos territorios de una socialidad ya emergente.

Así, podríamos decir que si la educación supone volvernos sujetos, nuestro interrogante refiere a qué sujetos nos volvemos; interrogante que no deja de enmarcarse en el cuestionamiento por los procesos, formas y relaciones que nos hacen llegar a ser quienes somos. Asumiendo el carácter socio-histórico y contingente entendemos que es posible abordar algunos intentos de análisis trazando diagonales en donde esta pregunta encuentra puntos de encuentro para su investigación, en tanto indagación de los conflictos y formas en que nuestro presente es producido.

Nuestro interés radica en el análisis de esa socialidad, y para ello, dos son las diagonales que intentamos trazar en su estudio: el problema de la gubernamentalidad y el de los dispositivos pedagógicos. En cierta medida, ambos se encuentran en un eje que refiere a la conducción de la conducta, a los dispositivos de la formación. La pregunta por el quiénes somos ha recibido múltiples y diversas formas de respuesta, ya sea en cada sociedad como por distintas corrientes teóricas, cada una fundando una escuela de pensamiento. La articulación de pedagogía y gubernamentalidad, creemos, nos deja entrar en un campo de investigación que si bien implica tomar decisiones de corte teórico, también nos ubica directamente en el campo de la indaga-

ción empírica. Ello porque el interés, más que en la localización de esencias, radica en establecer las singularidades dentro de un *set* de articulaciones, de estrategias particulares en un campo de relaciones de verdad, poder y subjetivación. Tarea que, como señala Rose (1999), supone identificar los modos en que los seres humanos somos individualizados y direccionados por medio de diversas prácticas de gobierno y de autogobierno. Esto involucra directamente a la educación si por ella entendemos las prácticas involucradas en la producción de la subjetividad.

Seguramente ha sido Foucault quien ha abordado de forma más rigurosa estas cuestiones; ya incipientemente, en su obra *Vigilar y castigar*, dejó entrever el punto donde pedagogía y gobierno se entrecruzan. De diferentes formas toda propuesta o programa educativo supone un relato que guía, orienta y que, en cierta medida, funciona como esqueleto que articula y direcciona la voluntad, la producción y regulación de la conducta.

¿De dónde emana la autoridad de la voluntad de dirección? ¿Cuál es la fuente de legitimidad de esa autoridad? ¿Hasta qué punto podemos decir que esa acción de dirección se produce? ¿A través de qué estrategias, técnicas y procedimientos se actúa sobre la voluntad? Son todos interrogantes que se abren a partir de esta incipiente definición de la acción educativa que, atravesada por la idea de gubernamentalidad, supone procesos y prácticas tendientes a la conducción de la conducta. Estos interrogantes, seguramente, se plantean con más fuerza cuando asistimos a épocas en que las respuestas que han atravesado, por lo menos, nuestro último siglo, pareciera que ya no logran articular el territorio que hoy transitamos.

Desde este punto de vista, entendemos posible pensar en la pedagogía como un territorio que se configura como campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades; espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber que prefiguran unos tipos de subjetividad. En suma, la pregunta por la formación implica el estudio de las prácticas más o menos deliberadas y, con ello, organizadas con diferentes niveles de sistematicidad, todas concurrentes a la

producción de subjetividad. Es desde aquí que podemos hablar de dispositivos pedagógicos.

La constitución de los sistemas educativos, espacio privilegiado de la formación en la modernidad, y la (decretada oficialmente) crisis de la educación en el fin del siglo XX, supone en uno y otro polo, complejos procesos de racionalización, sistematización de las prácticas de formación atravesando, clasificando y regionalizando sujetos y objetos de saber. La formación supone, por lo menos como condición lógica, la posibilidad de formar sujetos, encauzarlos, dirigirlos –aquí debemos advertir– más allá de que se logre o no ese cometido. Y en clara sintonía con las prácticas de gobierno desde la perspectiva de quienes procuran el gobierno, la conducta humana es concebida como algo que puede ser regulado, controlado, modelado y vuelto hacia objetivos específicos.

Si es así, entonces toda práctica social en donde dos voluntades se encuentran supone una práctica de formación. Pero esto nos deja en un nivel donde toda relación social sería educativa. Y de alguna manera no podríamos evitar dar una respuesta positiva a esa cuestión. Sin embargo, es posible reposicionar esto a la luz de lo siguiente: más que procurar una definición última y acabada de la educación se trata de preguntarse qué es o ha sido considerado en cada momento, en cada sociedad, acto educativo; qué instituciones se crearon, qué finalidades se definieron, qué sujetos se asumieron y definieron como objetos de la formación, cuáles enunciados son los que rigen como política general de la verdad en los relatos educativos. En otras palabras, si bien todo encuentro entre voluntades podría pensarse como acto de formación y esto dejaría muy pocos espacios de la vida social fuera de esta consideración, no toda práctica social fue ni es pensada como educativa. Así, más que una cuestión general acerca de qué es la educación, cabe interrogarse qué es la educación para o en esta sociedad y cuál es su cometido.

Es aquí donde articulamos los dispositivos de la formación dentro de una problemática más general vinculada con la noción de gubernamentalidad. Si, como hemos dicho, la formación supone dirigir en un sentido la voluntad y producir la subjeti-

vidad, entonces, formación y gobierno de la conducta parecieran referir a las prácticas, procesos, estrategias y saberes que ponen en juego unos diagramas de encuentro entre por lo menos dos sujetos, fuerzas, voluntades. Es probable que su diferencia radique en el objeto que en cada uno se pone en debate: para la pedagogía moderna, la infancia, y para el gobierno, la población en su totalidad, incluido ese infante. Seguramente, ambas categorías han sufrido rupturas en las últimas décadas; la educación ya no queda prefijada a la infancia y tampoco a la escuela –dada la formación permanente– y el gobierno se articula con las categorías de lo local y la comunidad como *locus* de acción.

En el sentido ya planteado acerca de la noción de poder, el acto de gobernar podría expresarse en clara sintonía con la idea de voluntad de poder que se ejerce sobre otra voluntad de poder. Cuando hablamos de gobernar lo estamos haciendo pensando en el acto a través del cual una voluntad procura dirigir la voluntad de un otro. De modo que, en este sentido,

> "gobernar es una actividad más o menos racional y calculada, producida a través de una multiplicidad de agencias y autoridades que emplea una variedad de técnicas y formas de saberes, procurando modelar la conducta actuando sobre nuestros deseos, aspiraciones, intereses y creencias hacia objetivos definidos pero también cambiantes y con un grado diverso de impredecible relatividad sobre las consecuencias, efectos y resultados" (Dean, 1999:11).

Desde esta perspectiva, este cálculo racional de agencias, autoridades, saberes y técnicas se expresa y recorre la constitución de la pedagogía como disciplina, campo de saber, en la modernidad.

Como señala Foucault, el tema del gobierno entre los siglos XVI y XIX pasa por sucesivas transformaciones que, en la lógica de la inversión de la economía de la visibilidad del poder, el saber y arte del gobierno se desbloquean dejando de referirse a quien gobierna para transformarse en un conjunto de tácticas y saberes que refieren a la población, nueva categoría que se vuelve objeto y sujeto de la voluntad de poder y de saber.

Asumir esta mirada implica, asimismo, entender que en ese proceso de formación no sólo ocurre una selección de saberes, sino especialmente una determinada construcción del saber; saber que adquiere, entre otras particularidades, la idea de utilidad para la formación de unos sujetos.

Cuando nos preguntamos qué es aquello que la sociedad requiere de la educación, cuáles saberes son los "significativos" o válidos, en última instancia la pregunta es por la utilidad, o más aún, por la funcionalidad de los saberes a distribuir/seleccionar/construir en vistas a la producción de la subjetividad. En directa relación, remitir a la crisis de la educación supone poner en cuestión a esos saberes considerados útiles para la producción de subjetividad. A la vez que en su reconfiguración, justamente, son esos saberes aquellos que se ponen en cuestión, sobre los que se procura operar los cambios y se realizan las propuestas de acción.

A partir de aquí, abordamos el análisis de los enunciados que se comienzan a producir a partir de la Reforma Educativa entendiendo que se articulan, en tanto que series, en el régimen de las prácticas de gobierno en la era del gerenciamiento.

Capítulo II

Gubernamentalidad en la era del gerenciamiento

"Sin duda se trata de uno de los dogmas fundamentales del liberalismo, que, a pesar de su nombre, ha hecho lo suyo para apartar la idea de libertad del campo político. Según esta misma filosofía, la política debe ocuparse casi con exclusividad del mantenimiento de la vida y de la salvaguardia de sus intereses. Pues bien, cuando la vida está en juego, por definición, las acciones están bajo el imperativo de la necesidad y el campo adecuado para ocuparse de las necesidades vitales es la gigantesca y siempre creciente esfera de la vida social y económica, cuya administración proyectó su sombra en el espacio político desde el principio mismo de la edad Moderna" (Arendt, 1996b:167-168).

A lo largo de los últimos dos decenios y en el marco de las *transformaciones sociales ocurridas*, gran parte de la bibliografía referida al Estado ha enfatizado el desprendimiento o desaparición de esta agencia en la regulación de la vida social. En este trabajo, a través de la noción de gubernamentalidad asumimos, en cierta medida, una mirada que se dirige en un sentido opuesto. Entendemos que lejos de haberse producido algo así como una des-gubernamentalización de lo social, más bien se han transformado los regímenes de prácticas y lógicas de gobierno, pero ello no debería confundirse con falta de gobierno. De hecho, paralelamente a estas lecturas que remiten a la desaparición del Estado y a la carencia de gobierno, uno de los ejes cruciales de la agenda es, justamente, la cuestión de la

seguridad y de la gobernabilidad en un mundo que se asume como incierto y, por tanto, difícil de ser controlado.

El gobierno de la población, como hemos dicho, aparece como problema y cuestión de Estado con la configuración del mundo moderno-capitalista, la vida en la ciudad, la aparición de las instituciones de encierro y la distribución de la población en ellas (Foucault, 2006). Desde el punto de vista de su configuración y los modos de su funcionamiento estas sociedades se caracterizaron por la inclusión, integración de cada uno de los individuos en su seno. De hecho, una las grandes preocupaciones vinculadas con el orden justamente radicaba en cómo gobernar y asignar lugares a la población. Esas sociedades decimonónicas necesitaban producir y reproducir a la fuerza de trabajo. Los siglos XIX y XX se caracterizaron por encontrar y asignar un lugar a cada individuo al interior de la sociedad y en sus instituciones que, de modos diversos, cumplían ese papel. Incluso si pensamos este proceso que se inicia con la revolución agrícola y los procesos de vagabundeo que produjo la expulsión del campo, las instituciones de encierro y los distintos instrumentos de normalización de la conducta que supusieron no dejaron de implicar procesos de fijación e inserción social. Desde éste punto de vista, la sociedad salarial que se estaba constituyendo, aunque profundamente desigual, fue una sociedad de inclusión.

En los últimos años hemos asistido a procesos que, en cierta medida, expresan un movimiento contrario: la circulación y apertura de las instituciones de encierro, que podría caracterizarse como productoras de nuevas formas de vagabundeo, constituye una de las características propias de las organizaciones de esta etapa del capitalismo. Ello nos lleva a indagar sobre las lógicas que comienza a asumir el gobierno de la población en nuestros tiempos. Nuestra pregunta por la gubernamentalidad ya no refiere a interrogantes generales sobre el gobierno, sino sobre las mutaciones que emergen como racionalidad, como *ethos* del gobierno en su plano actual.

Al hablar de las prácticas de gobierno nos enfrentamos con un conjunto de principios éticos y técnicos sobre los que se configura el campo de la dirección de la conducta. Esto nos llevó a incorporar algunas de las producciones weberianas en

torno de estas temáticas, en tanto implica poner en juego las condiciones materiales de los regímenes de autoridad, de la acción económica, de la regulación de lo social a través del análisis de sus métodos y técnicas de estimación y auditoría; poner en relación y pensar a la tecnología como política. Como señalan Barry, Osborne y Rose (1996), debido a que la tecnología acarrea siempre un determinado *telos* de operaciones, una cierta direccionalidad, porque forma parte integral de aquellas relaciones de autoridad y subjetividad que insertan nuestros *selves* en un espacio del presente, otorgándonos un status sobre la vida, volviéndonos capaces de tener una cierta experiencia sobre el presente. En suma, la tecnología no está fuera de la política ni la corrompe sino que, irrevocablemente, forma parte de ella y de nuestra auto-comprensión sobre lo político. Ello nos lleva a unir aquello que suele pensarse como escindido: los procedimientos técnicos, por un lado, y el ámbito de los valores, por el otro.

Así, lejos de entender las formas emergentes del gobierno como una ausencia de la dirección de la conducta que suele expresarse en el achicamiento del Estado o en el juego del libre mercado, nuestra preocupación radica, justamente, en cuál/es son las formas que asume este *ethos*: cuáles son las prácticas intelectuales y las técnicas a través de las que se crean dominios de objetos y sujetos de gobierno. Es en este marco que en vez de pensar la retirada del Estado, expresada en los relatos políticos de las últimas décadas, como debilitamiento o democratización del poder como suele expresarse, asistimos a una emergente racionalidad que se constituye en sí misma como técnica positiva de gobierno (Barry, Osborne, Rose, 1996).

Al respecto, creemos que algunas de las críticas realizadas al neoliberalismo, expresión económico-política de estos cambios, olvidan justamente que esa "retirada" del Estado no implica *per se* que el Estado como agencia de gobierno no actúe conduciendo[1]. De hecho, en el campo de la educación y por lo menos en nuestro país, el Estado Nacional ha sido eje, motor

1. En el conjunto de las clases de Foucault publicadas bajo el título del "Nacimiento de la biopolítica", este autor ya anticipaba la confor-

de todos los procesos de cambio/reforma que se han diseñado e implementado, quizá con un protagonismo que no alcanzaba desde la constitución del sistema educativo hacia fines del siglo XIX. Ahora bien, aquí debemos comentar lo siguiente: la intervención del Estado no debería confundirse con una necesaria redistribución de la riqueza o con procesos de democratización y mucho menos si hablamos de la agencia estatal en el marco del sistema-mundo capitalista. De una forma u otra, es cierto que el Estado, en el marco de la sociedad salarial, había logrado "neutralizar la inseguridad social, es decir actuar eficazmente como *reductor de riesgos sociales*. Pero lo logró bajo ciertas condiciones, algunas coyunturales, otras estructurales" (Castel, 2004:48). Como Deleuze y Guattari lo señalan,

> "el Estado era primero esta unidad abstracta que integraba subconjuntos que funcionaban separadamente; ahora está subordinado a un campo de relaciones de fuerza cuyos flujos coordina y cuyas relaciones autónomas de dominación y subordinación expresa. Ya no se contenta con sobrecodificar territorialidades mantenidas y enladrilladas, debe constituir, inventar códigos para los flujos desterritorializados del dinero, de la mercancía y de la propiedad privada" (1995:227).

Son esas condiciones estructurales y coyunturales las que han cambiado y en las que el Estado ha participado activamente como agente directo de dicha transformación. Por lo que podríamos decir que asistimos a la transformación de la racionalidad y las tecnologías de la gubernamentalidad que se constituye sobre la base de un proceso simultáneo de proliferación, fragmentación, contestación y deslegitimación del lugar del experto en los dispositivos sociales de gobierno a través de una nueva fórmula que pone en relación gobierno, expertez y subjetividad. De alguna forma, podríamos decir que la crisis de legitimidad de lo político que atravesamos es expresión de esto. Si el pacto/contrato social suponía, entre otros aspectos, la

---

mación de este relato, los quiebres y rupturas que suponían respecto del liberalismo que ahora llamamos clásico.

cesión de los derechos de autogobierno en aras de la seguridad, esas condiciones del contrato se han puesto en entredicho.

Asistimos a la producción de estrategias que suponen grados de autonomización en las entidades de gobierno a través, por ejemplo, de la responsabilización y el *empowerment*; ya no del Estado como agencia central sino, justamente, de sujetos individuales expresados tanto a nivel de las instituciones como de sus miembros.

Una serie que se produce integrando responsabilidad, autonomía y elección como ejes del ejercicio de la libertad individual. Libertad que dada la "retirada" del Estado se exhibe como ampliada en tanto este Estado parece que ya no interviene en las decisiones ni definiciones como otrora lo hacía. Ahora el desafío está en los individuos, quienes deben hacer uso responsable de su autonomía y de su, por tanto, ampliada capacidad para elegir como ejercicio pleno de la libertad. Libertad que llega en un momento en que ya no tiene mucha importancia o, parafraseando a Leo Strauss, la otra cara de la libertad sin cortapisas es la insignificancia de la elección.

El gobierno en la era del gerenciamiento no deja de ser tal, pero sí se ejerce y produce en otras coordenadas en las que según Rose (2000) es posible identificar tres nuevos ejes que articulan y se integran en estos diagramas: 1) una nueva relación entre expertez y política; 2) una nueva pluralización de las tecnologías "sociales"; 3) una nueva especificación de los sujetos del gobierno. Si, como señaló Foucault, más que pensar al liberalismo como una ideología, una filosofía jurídica acerca de la libertad individual o un conjunto de políticas, se trata de una manera de hacer cosas orientada hacia ciertos objetivos, unos principios y métodos ligados con la racionalización del ejercicio del gobierno, entonces, sus variaciones, neoliberalismo incluido, no se diferencian tanto filosóficamente, sino por las circunstancias históricas y los estilos de gobierno que se ponen en juego (Dean, 1999).

Es desde esta perspectiva que, a lo largo de las páginas que siguen, nos centraremos y recorreremos estos ejes atendiendo

a las formas en se articulan en y para la educación en los documentos que sometimos a estudio.

1. La gestión como *episteme*

El *management* se ha vuelto el eje de los debates y propuestas de cambio en las instituciones. Todo proceso y práctica posible de ser identificada, clasificada, estudiada puede y debe ser gerenciada. Nacida como cuestión de la administración empresarial, franqueó sus límites. La educación, la salud, la política, el conocimiento, la cultura, las relaciones humanas, nada queda ni debe quedar fuera de su égida.

No ha sido ni es nuestra intención dar una definición acerca de qué es la gestión sino, más bien, estudiar y dar cuenta de las formas en que esta noción es significada, con qué otros enunciados se articula, las propuestas de organización y reorganización institucional, los lugares de sujetos, las formas de ser director, docente, alumno que propone y supone producir. Asimismo, es importante tener en cuenta que dichas articulaciones no sólo se producen al interior del mundo de la educación; de hecho, la idea de gestión no es privativa de éste campo, más bien lo contrario; por lo que, si bien nuestro objeto es la educación y los discursos producidos post noventa, no debe escaparse que se trata de un concepto estelar cuya articulación de sentido se produce en un mundo y un campo más vasto que escapa a la realidad escolar y educativa.

La excelencia, la calidad total, el logro de cero defecto, los círculos de calidad, la planificación por proyecto, la autonomía, el liderazgo, la innovación constituyen tantos de los aspectos que la gestión como *episteme* abarca. Según señalan sus promotores, constituye mucho más que una simple forma de planificación o administración: involucra un cambio en el modo en que pensamos, actuamos, sentimos; en suma, un cambio en la *forma de ser* de los individuos y de las, ahora, devenidas organizaciones. Inmersa, articulada en el mundo de la incertidumbre, de la liberación de las ataduras de la sociedad burocrática y jerárquica,

en la llamada sociedad de la información y del conocimiento, la gestión viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda las posibilidades de realización personal, procura que cada quien se haga artífice de su propio destino y que la organización sea el espacio para que esa realización se haga posible.

La prisión burocrática, en el relato del *management*, es llamada a estallar:

> "Ya no se trata de obtener simplemente la libertad vigilada que proporcionaba la dirección por objetivos... En el nuevo universo todo es posible ya que la creatividad, la reactividad y la flexibilidad son las nuevas consignas a seguir" (Boltanski y Chiapello, 2002:140).

El progreso, el crecimiento personal, así como el de la organización, depende y se encuentra en función de la capacidad que tienen los sujetos de involucrarse y comprometerse con la tarea, de adaptarse al cambio, de ser abiertos y flexibles.

La gestión devino el significante vacío, en el sentido propuesto por Laclau, que aúna una suerte de viejas demandas de libertad, participación, democratización de la vida social y especialmente de las instituciones. Pero esta ampliación de los márgenes ocurre en un momento en el que se hace difícil valorarla. ¿Qué importancia puede tener para un desocupado estructural decirle que es artífice de su propio destino?

La gestión ocupa el lugar de anclaje de las críticas a una sociedad que se señala era rígida, estable, jerárquica, que aprisionaba a los sujetos, les impedía optar, participar y crecer. En una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente, la gestión se supone es aquello que generará las condiciones para que eso suceda: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos. La identidad debe ser construida, las decisiones tomadas, y todo depende de la capacidad y acción de los individuos que son llamados a producir su propio destino.

Ello en un contexto donde el destino (por lo menos para una gran parte de la población), parece cada vez menos una cuestión

de elección personal y más la encrucijada de un laberinto que ya ni siquiera puede ni quiere aprisionar. El laberinto devino un camino incierto que los sujetos son llamados a enfrentar, a adquirir las capacidades/competencias para actuar y prever cómo recorrerlo.

Esta nueva gramática del gobierno que abordamos a lo largo de este trabajo, presenta al *management* como una forma diferente de pensar y actuar en un mundo que, tal como suele ser caracterizado en la bibliografía, es incierto. Ello trae una lógica que involucra, entre otras cosas, un lugar diferente para el saber y su égida y las formas de relación que los sujetos deber tener/adquirir con el conocimiento. El conocimiento y el saber como eje de la acción y del cálculo no es algo que llega hacia fines del siglo XX, pero sí tendrá o se le intentará otorgar un nuevo lugar en nuestro presente.

1.1. Saber y calculabilidad: la certidumbre de lo incierto

Uno de los ejes que más ha atravesado y caracterizado a la modernidad, sin duda, se encuentra vinculado con la producción de saberes, saberes que estarán dirigidos, que se construirán como una de sus égidas centrales para el cálculo. La razón constituida, a la vez, como condición de posibilidad de esta égida del cálculo medios-fines será el entramado que permitirá articular e integrar la vida social volviéndola certera y previsible.

La secularización vuelve al saber eje de la acción. Corpus de saber que se configurará en torno de orientaciones y preocupaciones, no ya como respuestas frente a un mundo dado e incluso predestinado, sino ante un mundo que debe ser creado y construido –incluso como medio– para alcanzar el progreso, donde la verdad revelada ya no alcanza para dar cuenta de lo que la realidad es; o más, donde la realidad, el mundo material, se desprende de esa verdad.

En ese proceso se produce la ruptura entre el conocimiento concebido como algo técnico y el sentido como finalidad de la acción; entre el saber de las cosas y los valores que los hombres asumen respecto de ellas. En el mundo medieval, en tanto el

conocimiento era fruto de una verdad revelada, dicha disyunción entre saber y valores carecía de importancia. Por primera vez el conocimiento será aquel que no se puede confundir con creencias, valores o tradiciones, que para ser tal debe abandonar la intuición.

De aquí en más, el saber como conocimiento del mundo material será pensado como una entidad más allá del poder y el debate por los valores; dicho de otro modo, para poder conocer será necesario desprenderse de esos valores. Las disciplinas se estructurarán en torno de estas construcciones de saber, de corpus de conocimiento que pretenderán ascetismo. La misma idea de objetividad en el conocimiento sólo es posible si aceptan esas premisas. Claro está que esa pretensión de neutralidad en la ciencia ha traído más de una consecuencia, algunas de las cuales ya discutimos anteriormente.

Esto acompañará otro movimiento –quizá aún más nodal– de racionalización de la vida: la constitución de un patrón de medición a la luz del cual todas las otras medidas pueden ser tamizadas, esto es, el dinero. Las posibilidades de cálculo y medición de la acción, del tiempo, del espacio pero, incluso, del valor de una relación se volvieron posibles a través de este equivalente general. Dicho de otro modo, la posibilidad de cálculo se abre o se potencia cuando existe una medida que permite establecer el valor de todas las cosas, incluso la misma probabilidad de la acumulación. Pero se trata de una unidad de medida que opera a través de la decodificación por abstracción. Al respecto, Deleuze y Guattari señalan:

> "Sólo cuando un equivalente general aparece como moneda se accede al reino de la *quantitas,* la cual puede tener toda clase de valores particulares o valer por cualquier clase de quanta. Esta cantidad abstracta no debe sin embargo poseer un valor cualquiera, de tal modo que todavía no aparezca, más que como una relación de tamaño de quanta... Como dice Marx, ésta es la relación más simple y más antigua de la actividad productiva, pero sólo aparece como tal y se vuelve prácticamente verdadera en la máquina capitalista moderna" (1995:234).

El dinero será la medida universal a través de la cual se considerará al resto; lo decisivo, señala Weber, es que siempre se haga un cálculo de capital en dinero. Una entidad cada vez más abstracta, que se vuelve para los sujetos tan tangible y real, como abstracta de hecho lo es.

Este equivalente general se vuelve cada vez más intangible como universal. De un primer momento en el que el patrón oro era su referente nos encontramos, en la actualidad, frente al dinero electrónico no sólo en su versión de tarjeta de crédito, sino en aquello que se llama el *e-money*, que no posee ningún banco ni tesoro nacional que lo avale. Así, se vuelve una alternativa al dinero en efectivo de la tarjeta. El dinero digital no tiene ninguna de las desventajas del dinero en tarjeta de crédito. El verdadero dinero digital supone la agilidad de lo electrónico y la privacidad del dinero en efectivo. Los pagos son responsables pero no rastreables. Por consiguiente, el dinero puede recibirse o puede transferirse de y a cualquier parte, incluyendo a y de los individuos. No se necesita ser una tienda o una institución para cobrar el dinero del no-papel. Cualquier conectado puede recolectar. Y cualquier compañía con la refutación correcta puede vender dinero electrónico, de modo que los costes están en la lógica del mercado. Los bancos se ven involucrados muy periféricamente. El dinero electrónico puede ser anónimo e imposible de encontrar excepto por el pagador[2].

Ahora bien, no estamos queriendo proponer que todo se reduce al dinero como unidad de creación de la lógica racional, sino que se trata de un complejo proceso de abstracción en donde esta medida universal y abstracta permite la decodificación y la transmutación de viejas unidades de medida en una única relación diferencial que confiere paradojalmente a la abstracción un valor efectivamente concreto. Así, como describe Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, el surgimiento de la ciencia occidental no estuvo determinada por esas perspectivas, ni los sistemas de posición de números, ni la matemática ni

2. Sobre las particularidades del dinero electrónico ver, entre otros, Kelly (1995).

la mecánica nacieron para dar respuesta a los intereses capitalistas; sin embargo, la utilización técnica de los conocimientos científicos, que es lo decisivo para el orden de vida de nuestras masas, sí estuvo condicionada por primas económicas.

De hecho, es quizá este carácter a la vez abstracto y concreto del dinero aquello que permite el cálculo en tanto se vuelve lo suficientemente impreciso como para permitir medir otros conjuntos y al hacerlo los concretiza. Pero también es su carácter impreciso aquello que demanda la medición. El dinero electrónico opera en este mismo sentido, pero sin correlato con ningún patrón o anclaje material, ni siquiera en la Reserva Federal a través de la cual el Estado de EE.UU. puede actuar como regulador.

Nos encontramos, entonces, ante un mundo secularizado y configurado en torno del dinero como unidad y posibilidad de cálculo universal o, más bien, como equivalente general a partir del cual los restantes valores pueden ser medidos.

Ahora bien, todavía nos resta plantear una tercera cuestión. Dentro de la lógica o espíritu capitalista, el cálculo se encuentra en estrecha relación con la asunción de riesgos. De hecho la razón técnica, fuente de legitimación política, para lograr este fin se construye como posibilidad de pensar en la naturaleza como algo que puede ser dominado por el hombre, como una formidable fuente de progreso que permite el considerable incremento de la coherencia, orden y control técnico de la realidad y por supuesto de la planificación sobre la diversidad de lo dado. En otras palabras, presupone que la ampliación del saber empírico aumenta la capacidad de predicción y por tanto de dominio instrumental y organizativo.

Dominio técnico y capacidad de predicción que se encuentran en la base de toda inversión capitalista. La inversión vuelve necesaria la construcción de una realidad tangible que en tanto ya no tiene fundamento u horizonte de sentido predeterminado, debe poder ser previsto. Incluso si consideramos a la acumulación como horizonte, ésta no puede sustituir el carácter incierto del futuro. Reducir los márgenes de incertidumbre de esta vida

secularizada será uno de los pivotes sobre los que el saber deberá actuar: volver certero un mundo que por definición no lo es.

No creemos que el carácter incierto del mundo pueda ser presentado como una realidad de fines del siglo XX. De hecho, la razón técnica propia del espíritu capitalista ha actuado en y sobre esa incertidumbre y, en este sentido, no debería ser reducida a un "invento posmoderno". El capitalismo funciona sobre la lógica de un continuo sobrepasar los límites, del desplazamiento constante; como ha señalado Marx, la verdadera barrera del capital es el propio capital.

En este sentido, ¿hasta qué punto es posible pensar que nuestra realidad es mucho más incierta e inestable que aquella de los años '20 o '30 del siglo XX? ¿Hasta qué punto, en cambio, es posible pensar que asumir el riesgo y la incertidumbre como lo único estable es justamente el punto donde se quiebra la relación entre ciencia y sociedad y esto como lo propio de nuestra era? Quizá la diferencia radique en que actualmente las crisis tampoco nos toman por sorpresa porque ellas también están calculadas y deben ser objeto de previsión. En otras palabras, la construcción de esta nueva *episteme* puede ser leída como la necesidad de construir corpus de saber que sean en sí mismos flexibles.

Así, si la lógica de funcionamiento del capitalismo supone momentos necesarios de inestabilidad es probable que, en la actualidad, estos sean más frecuentes pero, a la vez, se encuentran considerados en cualquier planificación que se hace a futuro. En ello radica, creemos, una de las particularidades centrales de los modelos de planificación estratégica que en el presente se encuentran en boga.

La acumulación flexible, precisamente, se construye sobre esta lógica. Asumir que el carácter flexible de la realidad puede ser entendido no sólo como un nuevo momento de la lógica de acumulación sino haber aceptado que no hay nada más inestable que la misma acumulación, esto como una respuesta adaptativa frente a una realidad que se asume como lo que es: incierta. La teoría sistémica, especialmente con Luhmann, ha dado cuenta de ello. De lo que se trata es de asumir el riesgo y las posibilidades

de explosión como algo propio e interno del sistema; por tanto, de prever instancias para su regulación y control.

Así, señalan Deleuze y Guattari, lo único más esquizofrénico que la esquizofrenia es el mismo capitalismo y ello porque funciona a través del principio general según el cual las cosas sólo marchan bien a condición de estropearse; la crisis es, entonces, inmanente al modo de producción capitalista. Ello supone un proceso de desplazamiento o, como señalan estos autores, de desterritorialización permanente en donde la continuidad del proceso se engendra en esos cortes "siempre desplazados, es decir en esta unidad entre la esquizia y el flujo" (1995:238).

Se trata de un proceso que en su lógica necesita mutar, crear nuevas realidades que amplíen el círculo de la producción y de la ganancia, pero también del cálculo y la previsión. Ampliar el círculo del consumo no sólo creando nuevas necesidades e incorporando más esferas al ámbito de la mercancía, sino también conocer más y mejor a los consumidores, clasificarlos en grupos cada vez más precisos, llegar a ellos, consustanciarse, ser con ellos una misma cosa. Marketing, publicidad y *management* como los nuevos campos del saber de la dirección de la conducta.

Esto es también aquello que se reclama a la educación, tanto en lo que respecta a la gestión de la propia escuela como respecto del espíritu a formar y crear en los estudiantes.

2. Pedagogía, saberes y gerenciamiento

Seleccionamos aquí algunas coordenadas que nos parecen importantes para poder abordar una genealogía de las formas que, en la actualidad, está asumiendo la producción de subjetividad. Quizá, como no puede ser de otro modo, este tipo de trabajo sólo puede ser realizado sumergiéndose, aunque sea brevemente, en la composición de los dispositivos sobre y contra los cuales (como ruptura y continuidad) están emergiendo las nuevas formaciones. En rigor, para poder pensar una determinada práctica como emergencia, necesitamos detenernos a

delinear cierta comparación con las formaciones previas. Así, si nos preguntamos por aquello que estamos siendo, para poder contestar a esto también tenemos que poder responder: ¿qué es aquello que estamos dejando de ser? O ¿cómo se inscribe aquello que estamos dejando de ser en la nueva emergencia?

Desde esto último, nos adentramos aquí en la reflexión de algunas de las series que han configurado los dispositivos institucionales modernos. Lo hacemos asumiendo que configuraremos algo así como un escenario en donde haremos entrar algunos aspectos y los pondremos en relación con otros, pero no con todos. Esto quiere decir que si quisiéramos describir el escenario de creación y funcionamiento de la institución educativa moderna, seguramente la presentación que aquí hacemos no sería suficiente; sin embargo, dado que nuestra intención es poner esta institución en perspectiva con nuestra actualidad, creemos que es necesario este ejercicio de selección y construcción de escenarios. La presentación en este apartado tiene un objetivo doble: por un lado abordar las formas complejas a través de las cuales la subjetividad es producida en nuestras sociedades atendiendo, por supuesto, principalmente, a la configuración del campo pedagógico y, por el otro, construir un punto de anclaje a partir del cual poder analizar las actuales configuraciones que, en tanto emergencia de "algo" nuevo, se constituyen como ruptura y nuevas relaciones respecto de las formaciones creadas previamente. Es en este último objetivo que se sustentan algunas de las reflexiones que aquí se presentan, por lo que realizaremos un breve recorrido atendiendo especialmente a aquellos aspectos que, de un modo u otro, nos permiten avanzar en nuestro estudio. No es el objeto de nuestro análisis estudiar dichas configuraciones, por cierto ampliamente abordadas por la bibliografía referida a esta temática[3].

3. Si bien en esta presentación corremos el riesgo de realizar un resumen que simplifique demasiado estas prácticas, aun así entendemos que dado que nuestro objeto es centrarnos en aquello que estamos siendo más que en aquello que "estamos dejando de ser", el presente apartado es para nosotros algo así como la recomposición de un escenario sobre el que se están construyendo las actuales forma-

Proceder a un análisis de las series que componen una determinada formación social o, dicho de otro modo, de los enunciados, instrumentos, estrategias, sistemas de clasificación y seriación que se articulan –por supuesto de manera no necesaria– en los dispositivos institucionales, demanda articular en sus abordajes múltiples sistemas a veces imperceptibles a través de los cuales se construye el par dispositivo-sujeto, cuya conformación supone el entrelazamiento y la conexión entre tecnologías diversas y, en algunos casos, también contradictorias.

2.1. *La gestión educativa y el canto de las sirenas*

Al igual que el encantamiento que produce el canto de las sirenas, la noción de gestión ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor/*coach*, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos... La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que en sí son la clave para su solución.

Si un alumno no aprende o no aprende aquello tal y como se espera que lo haga, la cuestión radica en cómo se gestiona el aula, el aprendizaje. Si los alumnos abandonan la escuela se trata de un directivo o de un cuerpo de docentes que no *monitorea el proceso de aprendizaje, no desarrolla estrategias* de retención y, en cuanto al primero, que no ha logrado volverse un verdadero líder, motor de los procesos de cambio que deben implementarse. La desigualdad educativa, en suma, se ha vuelto una cuestión de gestión. Allí la llave, allí la promesa, allí el cambio que debe operarse.

Antes la administración, hoy la gestión. ¿Cuál es su diferencia? En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir

---

ciones, el cual necesitamos recorrer para poder avanzar en nuestro estudio.

un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo. Pero cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos. Esto es lo que suele expresarse en los distintos documentos:

> "Tradicionalmente, lo administrativo de lo educativo se ocupó de organizar 'lo dado', que fuera diseñado por otros en otra parte. Hoy la realidad y los nuevos modelos de gestión nos interpelan a ser deliberados constructores de políticas educativas cotidianas y activas para elevar los niveles de aprendizaje para todos" (D4).

> "Si bien esta definición está vinculada con el concepto de administración se le otorga aquí a este concepto un carácter de mayor flexibilidad ligado a una más moderna práctica facilitadora de estrategias, en contraposición con el enfoque burocrático y estereotipado del concepto tradicional de administración" (D13).

Configuradas como prácticas opuestas, a la "administración" le tocan los epítetos de tradicional, estereotipada, rígida y cerrada mientras que la gestión es estratégica, abierta y flexible. No sólo es más eficaz sino, como veremos más adelante, al integrarse en la vida de la institución parte de y fomenta la participación y compromiso de todos los *actores*. En sí misma devino democrática.

Así, la administración, se señala, actuaba sobre una realidad que se suponía dada: en cambio la gestión pretende avanzar hacia la creación de condiciones para incluso modificar una realidad sobre la que es posible instrumentar medios ad-hoc.

La referencia a la gestión en la educación se construye, así, como un entramado en donde se la supone como una práctica que implica *per se* la mejora del aprendizaje. Aparece no sólo como proceso de planificación, sino que trae consigo (como si estuviera en su supuesta "esencia") la elevación de los aprendizajes. En otras palabras, la gestión se construye, en estas formaciones, como opuesta de un modo "esencial" a las tradicionales prácticas de la administración que no permitían mejorar la calidad; pero

ahora sí, la gestión como práctica creativa, lo logrará. Ya que si los resultados no se alcanzan el gestor debe procurar crear las condiciones y medios que permitan su logro.

En este sentido, se vuelve algo así como una herramienta que al aplicarla logrará brindar los saberes técnicos necesarios para lograr los fines de la educación. Construida en oposición con la anterior, se transforma en una nueva promesa que por sí misma garantiza el logro de los fines. Pero al igual que la primera los medios se subsumen a los fines. El siguiente fragmento expresa esto con claridad:

> "El postulado central de ese capítulo es que los lineamientos de políticas allí definidos son válidos para todos los países ... Para avanzar en la dirección señalada se requiere, en primer lugar, dotar de mayores niveles de autonomía a los establecimientos; en segundo lugar, generar mecanismos flexibles de regulación; en tercer lugar, impulsar múltiples instancias de coordinación y concertación... La mayor autonomía de cada establecimiento permite... definir dentro del marco de las políticas y prioridades nacionales el proyecto educativo de su establecimiento y asumir el manejo y la responsabilidad de los aspectos académicos, administrativos y financieros de ese proyecto" (D1).

La definición de la gestión como diseño y desarrollo de proyectos justamente se dirige en este sentido: pensar la planificación ya no como un acto previo a la acción, sino como una práctica que contempla, monitorea constantemente aquello que sucede en el desarrollo de esa planificación. Y para ello es necesario que aquellos actores que antes eran ubicados como ejecutores de planes se transformen ellos mismos en gestores.

> "La gestión estratégica puede entenderse como el conjunto de procesos de diseño, desarrollo y mantenimiento de un proyecto de intervención que relaciona las metas y las competencias institucionales con las demandas y las oportunidades del contexto" (D5).

Se produce, así, todo un giro epistémico en donde se crean nuevos objetos y sujetos de saber. La gestión recoloca los objetos de la planificación y de la dirección de las conductas de los

individuos. No es lo mismo referirse a los administradores que a los gestores. Ellos involucran una suerte de capacidad para actuar en diversas situaciones, pero especialmente son grandes "creadores". Veamos el siguiente fragmento:

> "Además del uso del instrumental de planificación hay que introducir progresivamente nuevos conceptos y técnicas integrados en un adecuado modelo de gestión de gobierno. Ese nuevo modelo debe permitir al menos una conducción estratégica con decisiones ajustadas a un entorno cambiante de negociación... capaz de orientar el proceso y de identificar los posibles efectos de las políticas" (D3).

La introducción de estos conceptos supone la creación de todo un nuevo corpus de saberes, de objetos de saber que incorpora, en la lógica del rendimiento de las acciones, el estudio y seguimiento de las prácticas de desarrollo en donde los resultados ya no se consideran como el punto de llegada y, por tanto, como algo que sólo es plausible de ser analizado en el fin de la programación; los resultados se integran en el seguimiento de los procesos permitiendo con ello ajustar decisiones y re-orientar procesos. El siguiente párrafo, nuevamente, nos ubica aquí:

> "Las preguntas clave a las que este componente da respuesta son:
> los resultados obtenidos
> -¿Satisfacen las demandas y necesidades de los beneficiarios?
> -¿En qué medida?
> -¿Es posible aumentar su calidad?
> Otros interrogantes que nos orientan son:
> -¿Cuáles son los procesos más importantes de la organización?
> -¿Qué proceso/s queremos mejorar?
> -¿Qué características presenta/n?
> -¿Qué problemas debemos afrontar?
> -¿Cuáles son las causas del déficit en los procesos?
> -¿Cómo se evalúan los resultados?
> Centrarse en los procesos. No es posible mejorar resultados si no se replantean los procesos" (D13).

Nos encontramos ante un giro en la mirada de la planificación, una luz que se irradia directamente sobre lo cotidiano y,

como veremos en el apartado sobre monitoreo, se construye sobre la base de la definición de indicadores cuyo eje no es tanto medir si se alcanzan objetivos sino la relación entre esos logros con las prácticas y procesos que permitieron o no su consecución. No son ni los resultados ni los fines aquello que se somete al discernimiento; éste ocurre sobre los medios/estrategias/secuencias de la implementación. Corpus que en la lógica de la acción orientada a fines, o si se prefiere, de la razón técnica, fusiona decisión e información:

> "La generación de esta nueva competencia por parte del supervisor requiere que éste funde sus juicios y/o argumentos en datos. Este modo de actuar es favorable a la generación de consensos institucionales..." (D13).

Esta definición permite, según se plantea en la bibliografía referida a esta temática, justamente, adquirir cada vez más refinados niveles de control sobre el desarrollo. En cierta medida, podríamos decir que reduce los márgenes de imprevisibilidad integrándolos a la misma planificación. Para ello es necesario:

> "enfrentar de manera permanente la incertidumbre que proviene naturalmente de un sistema complejo" (D13).

Se produce una fusión del resultado con el proceso que más que actuar procurando reducir la complejidad se construye sobre la base de ella, la asume como algo natural; la complejidad y la incertidumbre que ella trae aparejada no puede simplificarse, sin embargo, sí se pueden construir "estilos" de gestión que permitan actuar sobre ella:

> "Los desafíos del presente, que construyen el futuro, suponen visualizar que la palanca de las transformaciones educativas radica en una gestión integrada de la institución educativa. Esto es, una gestión estratégica que va desde la forma de observar las organizaciones hasta la intervención desde la complejidad" (D5).

La planificación ya no se acaba en la decisión. Actuar sobre lo imprevisible demanda, precisamente, otros modos de obser-

vación, un nuevo foco, una luz que irradie ahí donde, según se señala, con la planificación *tradicional* no era posible ver. Y ello porque, entre otros aspectos, se parte del supuesto de que es, justamente, en la ejecución donde los planes más certeros acaban por desmoronarse y, si es ese el espacio por excelencia donde se logran los resultados, estos ya no pueden quedar exentos del ámbito de la calculabilidad. Gestionar, entonces, ya no es decirle a los otros qué y cómo hacer, dejar en manos de un tercero el proceso de la implementación; por el contrario, la implementación es el momento clave de los procesos de gestión. Por ello, ahora se puede hablar de *gestores de la educación*, y "gestores somos todos".

El monitoreo, la evaluación de resultados –o como se suele llamar en la bibliografía de la gestión: responsable por resultados– se vuelve el eje del cálculo. Así:

> "Quien planifica no sólo debe diseñar cómo deben ser las cosas, *sino que también debe hacer un cálculo de cómo sortear* obstáculos que se oponen al cumplimiento de ese diseño. Aquí empezamos a diferenciarnos fuertemente de la planificación tradicional... como si la decisión y la ejecución no fueran problemas recurrentes de quien planifica... La planificación no es un mero cálculo sino el cálculo que precede y preside la acción. En consecuencia, cálculo y acción son inseparables y recurrentes" (D1).

La "reingeniería" de las organizaciones apunta a producir cambios en este sentido; acercar la decisión al ámbito de la ejecución. Pero ello, creemos, no debe confundirse con ampliar los márgenes de la acción de los individuos. En nada está vinculado con la democratización del poder, sino con nuevas lógicas de su ejercicio. Se crea, así, un sujeto de responsabilidad que ahora, en todos los niveles y espacios, hace política. Política que se expresa en la responsabilidad individual de llevar a cabo unos consensos dados.

> "Tanto en la gestión educativa como en la escolar se pueden reconocer determinados componentes políticos que como se refieren al ámbito de lo cotidiano son, al mismo tiempo, pe-

dagógicas. La dimensión pedagógica está presente en tanto se asume la responsabilidad de crear y concretar las condiciones para el enseñar y el aprender. En definitiva, en este campo de la gestión, todas las decisiones cotidianas son a la vez políticas y educativas. Así, todos concretan política educativa día a día en las decisiones cotidianas y este aspecto se define en las formas de organizar los equipos, en la modalidad de trabajo en el aula, en la gestión de la escuela, en los criterios de trabajo con los estudiantes y en las formas de asegurar su permanencia, en los sistema de evaluación, etc., poniendo en juego cotidianamente una forma determinada de hacer política educativa" (D4).

De modo que, hasta ahora, aquello que había quedado al margen del cálculo pasa a ser su centro y ello porque ya se ha asumido que lo incierto e inestable no es un momento, fruto de una desviación, sino lo más estable de nuestras sociedades.

Si la realidad se encuentra fuera de control el primer paso para controlarla es asumir su contingencia para luego instrumentar los mecanismos que permitan reducir el estallido. Pero ello no es posible si se la considera estable, si se piensa en el resultado sin tener en cuenta el proceso. Para conseguir un resultado se hace necesario controlar el proceso ya que es ahí donde "algún vagón puede descarrilarse", es en el proceso donde se puede actuar. Como describe Kelly (1995), el problema ahora es cómo generar respuestas con cero defecto; para ello el mayor gasto en el desarrollo de un nuevo producto hay que destinarlo en el diseño del proceso de manufactura y no en el diseño del producto en sí. Es decir, precisar y prever los pasos, los momentos, las estrategias a través de las que ese producto va a ser creado; el producto, de hecho, es el resultado de ese proceso y por tanto es el proceso aquello que debe controlado. Así, este autor continua:

"Lo que es absolutamente imposible de prever son los errores, pero nosotros podemos resguardar esos errores de los defectos generalizados... El real progreso viene de la identificación y eliminación temprana de las causas del error... *Errar es humano: gerenciar el error es sistema*" (Kelly, 1995:196 y 197, subrayado nuestro).

Pero, ¿cómo trabajar con/sobre esta dinámica? El siguiente fragmento expresa esta lógica de acción para con el sistema educativo:

> "Además del análisis cuantitativo de la información se realiza un estudio cualitativo, a partir de los resultados de las pruebas y cuestionarios con los que se ha podido detectar, para cada dificultad, lógicas de error en las respuestas expresadas...
> Se trata del análisis cualitativo de las dificultades presentadas por los ítems de cada una de las pruebas según su contenido y competencia. Se consideran las operaciones mentales y la lógica que puedan haber inducido a error, así como también obstáculos surgidos tanto a partir de la enseñanza como de la características del contenido" (D13).

Detectar las dificultades y, seguidamente, para cada una de ellas preguntarse qué las pudo haber inducido: reconstruir la lógica del error para, por supuesto, instrumentar para cada lógica las estrategias que permitan evitar que se vuela a incurrir en ellas e incluso evitar que sigan actuando.

La frase recién citada del texto de Kelly expresa con fuerza la lógica del gerenciamiento: no es posible evitar que los hechos sucedan, tampoco es posible prever de antemano todos los efectos que pueden producirse, pero sí se puede estar atento a ellos y no permitir que un error se generalice, provoque una seguidilla de efectos no deseados ni buscados; esto es sistema, gerenciar un sistema. Frente a lo incierto, y el error de hecho lo es[4], sólo se pueden prever mecanismos para estar alertas. La gestión y los gestores deben actuar en ese espacio.

Pero este control no puede hacerse como paso previo de una planificación; por ello, la gestión no tiene como objeto el resultado sino el proceso; es ahí donde los errores se detectan y de ellos se debe aprender y, por supuesto, corregirlos. Esto es, si toda práctica de planificación supone disponer los medios

---

4. Al respecto, recordemos que el error es incierto porque no puede preverse cuándo, cómo, ni dónde va acaecer, sin embargo, sí puede suponer que en algún momento habrá de producirse. Reducir ese margen y evitar que colapse el sistema es la tarea de quien gerencia.

para conseguir un determinado fin, la gestión actúa no sólo en la "preparación" sino también en el desarrollo. Para ello es necesario:

> "medir periódicamente el rendimiento... poniendo énfasis en las estrategias de gestión y didácticas..." (D13).

La planificación ya no se define como los pasos a seguir, definidos como recetas, sino actúa en su procesamiento previendo la necesidad de las modificaciones en proceso.

> "Es que los métodos rígidos y simples estrechan nuestras capacidades de análisis. Esta sola falla denuncia la impotencia de la planificación normativa. Porque el actor que planifica, en vez de reconocer la incertidumbre y la complejidad de la realidad, actúa como el avestruz... Ningún sistema vivo se puede planificar con métodos muertos. El libro-plan no tiene vida frente a la realidad" (D2).

Aquí, el supuesto general es que la tradicional división y fragmentación del trabajo traía como consecuencia la falta de compromiso con el crecimiento de la organización, la despersonalización, etc. Permitir o, más bien, producir que todos se sientan implicados es una herramienta central a la hora de lograr una mayor eficiencia en el logro de resultados; que cada quien se sienta parte del todo, algo así como *la transformación la hacemos entre todos*. La participación es otro de los ejes centrales en estas formaciones discursivas.

En este contexto adquiere particular importancia el status del saber que se necesita. Dentro de estos relatos, cómo se integra ese saber en el circuito de la planificación. Qué es aquello que se planifica, en qué consiste la planificación. Nos encontramos con la necesidad de diferenciar entre planificación como administración y la gestión como planificación estratégica teniendo en cuenta los modos a través de los cuales se integra el saber pero también, y principalmente, cuál es el objeto del saber.

El siguiente cuadro presenta a modo de síntesis algunos de los ejes sobre los que se construyen los postulados de la estrategia. Veamos algunos de sus puntos sobresalientes:

Planificación tradicional	Planificación estratégica
• Supone un proceso de diseño previo. • Establece con claridad los ámbitos de decisión y los de ejecución. • Se define en un circuito de diagnóstico, definición de objetivos generales y específicos, acciones a seguir; ejecución de esas acción; y evaluación de los resultados. • Supone una división fragmentada y rigida de la organización del trabajo lo cual implica una especialización certera de funciones. • El control lo realiza la autoridad.	• Prevé diseño y desarrollo como proceso. • Supone diferentes "niveles de especificación en las decisiones". • El circuito se compone del siguiente modo: a) un diagnóstico inicial; b) la diferenciación de objetivos/propósitos/metas y acciones que deben evaluarse en la ejecución; c) las acciones deben adquirir niveles de concreción mayor a medida que se llega a las bases; y, d) la evaluación que debe iniciarse en el mismo momento que la planificación. • La división del trabajo se realiza por proyecto permitiendo así integrar saberes diferentes. • El control se realiza de inicio a fin y está a cargo de cada miembro implicado.

Elaboración propia en base a los documentos analizados.

Como puede observarse, la planificación estratégica opera en una nueva lógica de conducción y dirección de los procesos; allí donde los modelos –tradicionales– dejaban espacios abiertos o, más bien, suponían que el proceso era rígido y estable, esta lógica de planificación actúa incluyéndolo como eje básico. Para ello se hace necesario suprimir las "rigideces" de la organización del trabajo. Ahora bien, esto no implica una pérdida de control o algo así como un funcionamiento caótico en el diseño o desarrollo sino, más bien, incorporar al caos como lógica intrínseca de la realidad.

> "Gestionar estratégicamente supone un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas" (D5).

Para ello, el conocimiento también debe perder algunas de sus barreras previas. La especialización, como lógica constitutiva de los saberes disciplinarizados[5], debe poder abrirse y si no es para perderse en el anonimato de la transdisciplinariedad demanda por lo menos y como mínimo actuar interdisciplinariamente. Ya no puede abordarse la realidad como compartimiento estanco, se declara; así, junto con la división y superespecialización de los saberes debe desarrollarse paralelamente una lectura transversal e integrada de la realidad, *un saber de síntesis.*

2.2. *Sistemas de información, monitoreo y autoevaluación*

Uno de los ejes clave del circuito de la planificación estratégica se encuentra vinculado con el concepto de monitoreo –o de seguimiento– que refiere a la construcción de prácticas de recolección de información, en el curso de la implementación de proyectos. Esto supone la producción de cada vez más complejos sistemas de información que permitan cierta evaluación del desarrollo de modo de redirigir las acciones según esas evaluaciones.

El carácter estratégico de estos sistemas de información es central en tanto son la clave a partir de la que se toman decisiones. Como señalara Nietzsche, conocer supone establecer una relación estratégica con los objetos y ello no debido a la naturaleza humana, sino por el carácter polémico y perspectivo del conocimiento. En el acto de conocer no sólo se crea

---

5. El proceso de disciplinamiento de los saberes implicó a lo largo del siglo XVIII "la organización interna de cada uno de ellos como una disciplina que tiene, en su campo de pertenencia, a la vez criterios de selección que permiten desechar el falso saber, el no saber, formas de normalización y homogeneización de los contenidos, formas de jerarquización y, por último, una organización interna centralizada de esos saberes en torno de una especie de axiomatización de hecho. Por lo tanto, ordenamiento de cada saber como disciplina y, por otra parte, exposición de esos saberes así disciplinados desde adentro, su puesta en comunicación, su distribución, su jerarquización recíproca en una suerte de campo o disciplina global que se denomina, precisamente, *la ciencia*" (Foucault, 2000b:170).

una determinada relación entre objetos y sujetos, sino que se establece un mundo de objetos, unos determinados dominios de saber y con ello unas determinadas relaciones de fuerza, que no dejan de ser relaciones políticas en una sociedad. Voluntad de saber y voluntad de poder, relaciones, campos de lucha a través de los que esos dominios son producidos.

Desde esta perspectiva, estos nuevos ejes de saber pueden entenderse no sólo como nueva información que se produce, sino como la creación de dominios de saber en donde se crean y perfilan nuevos objetos y con ellos aparecen haces de luz diferentes sobre y por los sujetos. Es a partir de aquí, que autores como Foucault señalaron que las condiciones políticas y económicas de existencia no deberían pensarse como un velo u obstáculo para el sujeto que conoce sino que, a través de ellas, se forma el sujeto de conocimiento y, por cierto, las relaciones de verdad, los dominios de saber en donde más que estructuras externas que se imponen desde el exterior al sujeto de conocimiento, son ellas mismas constitutivas de éste. Así, los objetos no preexisten a los enunciados que los configuran; se trata de un complejo juego de relaciones de luchas a través de las que objeto y sujeto se producen.

En este marco, estudiar los sistemas de información o, más bien, los dominios que crean, supone atender a los conjuntos de enunciados que conforman, la luz que irradian como resultados de una relación de fuerza: en suma, como voluntad de poder.

Así, como lo señalamos recién, el objeto de saber de los modelos de planificación como arte de gobierno, desde la constitución de las sociedades disciplinarias, han tenido como eje a la población, constituyeron a la población volviéndola blanco de saber. En este sentido, aquello que trae como "novedad" el gerenciamiento y con él la planificación estratégica supone un saber que haciendo foco en la población no sólo actúa sobre antecedentes y resultados, sino que se centra en los procesos de la acción, en el curso de un desarrollo, en la posibilidad de contar con un conocimiento que actúe y prevenga no el error sino los defectos que éste puede provocar si no se lo controla.

De manera que los sistemas de información constituyen entramados a través de los cuales se organiza un dominio de saber, un conjunto de objetos enunciables y, por tanto, de prácticas que se hacen visibles. Los "indicadores de monitoreo", entonces, se vuelven los observables que permiten esa visibilidad y, con ella, la re-dirección del curso de una acción, en íntima relación con la noción de gobierno como dirección, encauzamiento. Se trata de un conjunto de saberes que permiten ajustar las decisiones. La investigación al servicio de la toma de decisiones –como ya lo hemos señalado– no es algo nuevo, la pretensión de contar con saberes técnicos –entendidos como neutros– ha sido uno de los ejes centrales de la ciencia moderna. Saberes técnicos que, puestos en el juego de las decisiones, funcionaron como parte fundamental de los sistemas de legitimación política.

En la actualidad asistimos a un proceso de constitución de un nuevo conjunto de saberes vinculados con el estudio, análisis de los procesos que suelen recibir el nombre de sistema de monitoreo, o de evaluación en proceso. ¿Qué se entiende por monitoreo, qué es monitorear? ¿Para qué y qué se monitorea? Las siguientes son algunas definiciones extractadas del diccionario. Un monitor es:

- Persona que guía el aprendizaje deportivo, cultural, etc.
- El que amonesta o avisa.
- Cierto subalterno que acompañaba en el foro al orador romano, para recordarle y presentarle los documentos y objetos de que debía servirse en su peroración.
- Esclavo que acompañaba a su señor en las calles para recordarle los nombres de las personas a quienes iba encontrando.
- Barco de guerra, artillado, acorazado y con espolón de acero a proa, que navega casi sumergido para ofrecer menos blanco vulnerable, y cuyo pequeño calado le permite hacer el servicio de exploración por vías fluviales. Fue inventado a fines del siglo XVIII en los Estados Unidos, y empleado en la guerra de Secesión. Actualmente en desuso.

- Cualquier aparato que revela la presencia de las radiaciones y da una idea más o menos precisa de su intensidad. Suelen ser detectores muy sensibles y de poca precisión.
- TV. Aparato receptor que toma las imágenes directamente de las instalaciones filmadoras y sirve para controlar la transmisión.

Como puede observarse, en todas estas acepciones el monitor aparece vinculado con la idea de un guía, acompañante que a través de su acción evita que se generen errores; puede anticipar un mal mayor tanto el esclavo recordando nombres, una persona que avisa, alguien que recuerda a un otro qué decir, un barco que por sus características es menos vulnerable. Un monitor es un sujeto que no se queda mirando, sino que debe actuar para, resguardando y procurando que la tarea a seguir se lleve a cabo, garantizar el logro de las metas. El clásico alumno monitor no dejaba de tener este papel de conducción de los alumnos hacia resultados de aprendizaje; para ello, debía funcionar como guía de los estudiantes, "avisando" al maestro sobre cada uno de ellos.

Asimismo, en tanto que aparato, el monitor permite obtener fotografías y lograr cierto control respecto de aquello que sucede, para lo que debe actuar en el mismo momento y espacio en que el hecho se está sucediendo. Por ello, el monitoreo no puede realizarse desde fuera, sino que debe ser producido ahí donde la acción se desarrolla. Desde aquí puede entenderse la figura clave que el supervisor adquiere para las tareas de monitoreo de las instituciones educativas. Los documentos que refieren a esta temática otorgan a este rol, como uno de sus papeles centrales, el seguimiento o monitoreo de las escuelas. Para ello se supone que el supervisor, por las características que adquiere su rol, puede oficiar algo así como de mediador entre las instituciones y los niveles centrales de la administración[6]. Esto debido a que su

---

6. Decimos *se supone* porque, entre otras, en un sistema educativo como el nuestro, en donde muchas escuelas se encuentran alejadas de los centros urbanos por lo que para llegar a ellas hace falta con-

tarea se encuentra justamente en ese camino intermedio que permite que se transforme en un:

> "mediador, puente transmisor y difusor de información y demandas ascendente y descendente...
> -Existe una información dinámica que puede ser descendente, que implica la canalización o transferencia de la política educativa y de los insumos a la institución, a los docentes para optimizar la gestión y práctica pedagógica.
> -También existe una información ascendente que implica la comunicación a los niveles superiores sobre los aspectos, necesidades, deseos de las instituciones y niveles educativos para retroalimentar la toma de decisiones" (D13).

En cierta medida, esta no es una función nueva de la supervisión: ella, desde su creación, ha estado vinculada con la tarea de *vigilar* el funcionamiento de las escuelas, informar a las autoridades y sancionar funcionamientos errados. Sin embargo, se incorpora a esta ya clásica tarea la idea de mediar. ¿Qué significa? No sólo ser puente sino también *conducir acuerdos y consensos entre los actores del sistema educativo*. Esto se logra porque el supervisor debe también transformarse en un asesor que:

> "puede... dirigirse a que los equipos de conducción, docentes, profesores se interroguen sobre su realidad escolar:
> -Para orientar acciones de formación y perfeccionamiento.
> -Para revisar las prácticas pedagógicas y el desarrollo del currículo en relación con los resultados e indicadores del operativo nacional de evaluación.
> -Para promover innovaciones educativas relativas a la mejora de la calidad" (D13).

He aquí, entonces, el marco en el que se reconfigura esta tarea en tanto no sólo se trata de sancionar sino, especialmente, de orientar, revisar y promover que las instituciones o, si se prefiere, los actores institucionales vuelvan a sus prácticas objetos de

---

tar con presupuesto, muchas veces no puede realizarse la tarea de monitoreo en las escuelas por parte de los supervisores.

reflexión a la luz de los resultados. Por tanto, ya no se trata del castigo (incluso en donde éste funciona como corrección) sino de funcionar como una torre de control, como faro que avisa sobre un posible error y permite corregirlo antes que castigarlo, advertir la posibilidad de que algo suceda antes que ocurra.

Se trata de un proceso técnico-operacional de la planificación en donde:

> "los otros momentos de la planificación sólo tienen una única utilidad: constituirse en un cálculo para la acción, en un cálculo que **precede y preside** la acción. Sin embargo, es indispensable calcular explorando más allá del presente para darle racionalidad a nuestras decisiones de hoy; pero al final juzgaremos la planificación por la forma en que ese cálculo es capaz de alterar, conducir y orientar las acciones presentes" (D2, subrayado en el original).

Si bien consiste en un complejo sistema de control, ya que es muy probable que algún elemento "se escape" del monitoreo, el objeto es poder contar con una herramienta que sea lo suficientemente precisa y flexible como para abarcar algo tan viscoso como lo es la acción. Bajo el título "enderezar el rumbo" se define en el siguiente párrafo qué es monitorear:

> "Ya que cada institución elabora su propio proyecto, el supervisor necesitará conocer el camino que va tomando. Una herramienta útil para esto es el monitoreo institucional. Esta herramienta le permite ver cómo van cambiando las cosas en la realidad, y si se encaminan hacia el rumbo correcto. El directivo y el equipo docente, con la ayuda del supervisor, deben conducir la institución hacia esa imagen objetivo. A veces las cosas no resultarán como fueron pensadas y habrá que tomar nuevas decisiones para volver a direccionarlas. Esta es la función del monitoreo" (D6).

Si gestionar es llevar el barco a destino, entonces, monitorear supone, efectivamente, la práctica a través de la cual se rumbea. Por supuesto, como muchas veces las cosas no salen como las pensamos, para eso está el monitor rumbeando. Como dijimos, un buen monitor no actúa ni antes ni después, sino en el camino; más que soltar amarras, lo que debe garantizar es que el barco

no pierda su ruta. Y ello supone un conocimiento de ésta, pero también poder leer un conjunto de indicadores que permitan rápidamente saber en qué momento y cómo se está respecto del rumbo definido.

> "El monitoreo mejora la supervisión porque permite un seguimiento permanente de las escuelas y una mejor selección de los establecimientos a visitar. Al monitorear las instituciones mediante unos cuantos indicadores, estará claro cuáles deben ser atendidas prioritariamente y para cuáles no es tan urgente una visita de supervisión. Y a la hora de ir a una escuela se identificará cuáles son los puntos que necesitan apoyo. La evaluación del proyecto es responsabilidad del director. El supervisor va a asesorar. Lo ideal es que estos indicadores sean construidos por todos los actores de la comunidad educativa" (D14).

Es un control continuo, permanente, seguramente como la estructura del poder disciplinar lo ha sido, pero organizado en torno de nuevos ejes en donde la mirada vigilante pierde, por lo menos a la vista de los gestores, su carácter sancionador/penal. Así, las prácticas de control

> "han dejado de vincularse con vigilancia, examen y sanción [y se traducen en] medición de rendimiento e introducción de medidas correctivas, para lo que se requiere investigar los desajustes, *no para culpabilizar sino para introducir elementos correctos*. El control es un proceso o conjunto de actividades por el que se garantiza la máxima eficacia de los resultados con el fin de obtener los objetivos fijados" (D13).

Todo un juego de palabras tendiente a integrar proceso y resultado porque, si como lo dijimos, se trata de sujetos responsables, que se monitorean a sí mismos y corrigen el rumbo trazado, la sensación de una mirada vigilante se disipa en la vigilancia de cada quien sobre cada cual.

Sobre este punto quisiéramos detenernos. Hay quienes podrán decir, ¿y qué hay de nuevo en esto? Creemos que es radicalmente diferente. La disciplina supuso respecto de la soberanía un proceso de inversión de la economía de la visibilidad del poder. Pero esta inversión se construyó entre otros aspectos

sobre la mirada vigilante del otro o más sobre la incorporación de la mirada de ese otro. Nos encontramos aquí ante una mirada que ya no es la del otro, sino la propia; el monitoreo actúa sobre una base consensuada de criterios, en donde *es deseable que toda la comunidad actúe* y se automonitoree.

Se trata de un nuevo juego aplicando un conocimiento continuo sobre necesidades e intereses contradictorios que disemina entre los individuos nuevos procedimientos de aceptación de responsabilidades compartidas. Y ello porque si la gestión la hacemos entre todos, los indicadores deben ser acordados, si el control ya no es externo, si la mirada ahora es la propia, entonces, la responsabilidad ya no es de los otros. Así, señala Donzelot (1991b), la descentralización opera como una pluralización de centros permitiendo reconstruir los problemas de Estado, rebotarlos, de modo que donde previamente se esperaba que el Estado diera una respuesta para las necesidades de la sociedad ahora éstas deben darse en ella misma.

Para eso se construyen

> "indicadores críticos para la toma de decisiones. Los datos indican la envergadura del problema existente. Los datos nos sirven para identificar y cuantificar nuestros problemas" (D13).

Los datos no hablan a un genérico sino que refieren directamente a problemas que son "nuestros", y es desde ese nosotros de donde deben emanar las soluciones ya que

> "permitirán a la comunidad educativa proponer proyectos innovadores y a padres y familias tener elementos más objetivos para participar en la vida escolar" (D13).

Se produce algo así como una participación voluntaria y, más que un pastor que guía, nos encontramos ante un rebaño que se vuelve pastor de sí mismo. La pregunta del monitoreo no es ¿qué hizo Ud.?, sino: ¿qué estoy/estamos Yo/Nosotros haciendo mal, de modo que me/nos estoy/estamos descarriando, perdiendo el rumbo?; o, si se quiere, ¿qué estamos haciendo mal en esta escuela? Pero ya no los otros sino yo/nosotros; primera persona que se lee como: cada supervisor, cada escuela, director, docente, padre y alumno.

En este contexto los "indicadores" refieren o enfocan su luz sobre ese nosotros, en donde

> "aun a partir de condiciones económicas desfavorables en el origen y/o procedencia socio-económica de los alumnos pueden generarse estrategìas específicas de mejoramiento" (D13).

Para ello, se identifican indicadores críticos o de efectividad, llamados factores escolares a partir de los que se evalúa la eficacia de cada escuela según: las características del liderazgo de los directivos, el contexto del aula y la disponibilidad de los docentes, las prácticas de los maestros (sus expectativas, su apreciación sobre el interés y esfuerzo de los alumnos), la evaluación frecuente del rendimiento de los estudiantes, las relaciones del director, la periodicidad de reuniones, las expectativas de los padres respecto de sus hijos, el acceso de éstos a bienes a culturales *mas allá del nivel socioeconómico*... Podríamos seguir detallando pero nos importa resaltar que todos estos "indicadores críticos" refieren directamente a ese nosotros que se compromete, se hace responsable y permite establecer afirmaciones como la siguiente:

> "esto indica que a pesar de las características propias de cada institución (su identidad), los resultados globales reflejan los problemas de cada escuela" (D13).

Así, es posible plantear que los resultados globales dan cuenta de problemas particulares de modo que quien debe actuar sobre ellos no es el agente "global", sino cada quien, en cada escuela, incluso cada padre que no brinda como los otros, en igualdad de condiciones económicas, las mismas herramientas a sus hijos.

De esta manera y –si se nos permite– salvando las distancias, estos manuales de la gestión eficaz comprometida por los resultados ubica a las prácticas de monitoreo en una dirección similar a la relación que se establece entre los libros de autoayuda y cada individuo, en donde de lo que se trata es de autogerenciamiento. Frente a unas ciertas máximas de conducción de la vida ya no puede culpar a los otros. "Hoy el trabajo es para los que más se capacitan"; reza una publicidad. Soy Yo

quien me salgo del camino, la vigilancia es auto-vigilancia. La gestión se vuelve auto-gestión, la responsabilidad ya no es del gran padre protector que guía a su retoño.

Se trata de un conjunto de procedimientos a través de los cuales la visibilidad del poder se economiza y crece paralelamente la sensación de libertad, de desaparición de jerarquías, de poder entrar y salir, de crear la propia historia. Esta sensación de libertad la tenemos cuando podemos trabajar desde casa, cuando se nos dice que ahora ya no importa cumplir con un horario, sino resolver la tarea encomendada. Procedimientos que se construyen sobre la base de la oposición entre poder y libertad y de prácticas de auto-gestión que se construyen sobre la idea que ha recorrido históricamente a la pedagogía vinculada con la emancipación, la democracia y la transformación de los sujetos en sujetos libres. Pero este carácter invisible orienta aún más la luz sobre los sujetos, quienes ahora se auto-gobiernan.

Ahora bien, con esto no estamos queriendo proponer que el Estado o los procesos complejos de gobierno hayan desaparecido sino, más bien, que se trata de nuevas lógicas, procedimientos, estrategias; en suma, nuevas tecnologías de poder.

El monitoreo trae una nueva característica, por supuesto, como flujo continuo de la gestión; se trata de un ejercicio permanente, que nunca se termina, que se ejerce simultáneamente y sobre la base de procesos continuos. Es por ello que Deleuze señala que en estas nuevas sociedades, a diferencia de las disciplinarias donde siempre había que volver a empezar, nunca se termina nada.

> "El hombre de la disciplina era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, permanece en órbita, suspendido en una onda continua. El surf desplaza en todo lugar a los antiguos deportes" (Deleuze, 1996:282).

La formación permanente, como veremos más adelante, es otra de las formas a través de las cuales este carácter permanente, continuo y abierto se expresa en nuestros dispositivos educativos.

Así, la evaluación, el examen, ya no es aquél a través del cual un tercero nos califica, clasifica y castiga; en la lógica del monitoreo, la evaluación se vuelve auto-evaluación; sin embargo, no por eso deja de ser una práctica de calificación, clasificación y castigo, como lo describió Foucault, sino que ahora a cada uno de ellos debe anteponerse el prefijo *auto*. De modo que el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación, etc., de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de autoperfeccionamiento. Esto mismo puede ser expresado para el nivel de las instituciones, de sus miembros y, como lo plantearemos más adelante, es un eje clave de las propuestas de reforma de las prácticas de enseñanza que se configuran en la lógica de las competencias.

Capítulo III

La comunidad, nuevo *locus* de gobierno

"Pero el individuo no es más que el residuo que deja la experiencia de la disolución de la comunidad" (Nancy, 2000:22).

Dos movimientos paralelos, globalización y localización, suelen referirse en la bibliografía como parte de la caracterización que se realiza de los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX. La crisis del Estado de Bienestar y, con ello, el ocaso en el cumplimiento de sus funciones de seguridad social y, seguidamente, la tensión entre el proceso de globalización y la aparición de aquello que en la bibliografía suele denominarse como el resurgimiento de los localismos, forman parte de las descripciones. En ese contexto, se señala que el Estado ya no cumple con las funciones del bienestar pero tampoco logra ser el espacio para amalgamar demandas y procesos generales de identidad y pertenencia que otorguen sentido; a partir de esos diagnósticos, la comunidad aparece como el *locus* en el cual sentar las bases de un nuevo contrato ya no pensado en forma de universalidad ciudadana sino como adscripciones particulares resultado de elecciones individuales. Amalgamando comunidad e identidad, en estas producciones es posible identificar un determinada versión del constructivismo en donde de manera voluntaria el sujeto construye su identidad, entendiendo esa construcción "como una especie de artificio manipulable, una concepción que no sólo supone la existencia de un sujeto, sino que rehabilita precisamente al sujeto voluntarista

del humanismo que el constructivismo, de vez en cuando, procuró poner en tela de juicio" (Butler, 2002:24-25).

La recuperación de lo local, el retoño de la identidad, aparecen como fuerzas que vuelven sobre algunos de los hilos que la constitución de las sociedades modernas y, especialmente, la forma Estado-Nación había anulado. La comunidad aparece como aquello que se había perdido y negado en los procesos de industrialización y urbanización de la vida; los antiguos lazos comunitarios que en Durkheim aparecerían bajo la forma de la solidaridad mecánica. El Estado y la identidad nacional se constituyeron, así, en el nuevo espacio social para el anclaje de la identidad con el telón de fondo de una historia que se había pensado frente a la necesidad de reencontrar o reconstruir los lazos sociales, sobre la imagen de la vieja comunidad perdida. De aquí que Nancy proponga:

> "debe sospecharse de esta ciencia, ante todo porque pareciera acompañar a Occidente desde sus comienzos: en cada momento de su historia, Occidente se ha entregado de antemano a la nostalgia de una comunidad más arcaica, y desaparecida, a la añoranza de una familiaridad, de una fraternalidad, de una convivialidad perdidas" (Nancy, *2000*:31).

Así, según este autor, ese deseo de comunidad no expresa más que un invento tardío por responder a la propia experiencia moderna, de modo tal que la sociedad no es aquello que viene a reemplazar o a constituirse sobre las ruinas de la comunidad, pues nada se ha perdido:

> "los que andan perdidos sólo somos nosotros mismos, nosotros sobre quienes 'el vínculo social', nuestro invento, recae pesadamente como la red de una trampa económica, técnica, política, cultural. Enredados en sus mallas, nos forjamos el fantasma de la comunidad perdida" (ibid, p. 3).

Este resurgimiento de los localismos y de la comunidad como su expresión se ha ensamblado con los discursos del multiculturalismo y del comunitarismo donde se exalta, entre otros aspectos, la diversidad cultural y el derecho de todos a elegir y construir su propia identidad. Pero ya no bajo el halo

general de la ciudadanía y la nación, sino basados en la necesidad de reconocer que dichos conceptos negaron la diversidad cultural e, incluso, se constituyeron oprimiendo y negando dichas identidades a esas comunidades pre-existentes. Este tipo de planteos tienen su expresión programática en la autodenominada tercera vía, donde la comunidad deviene el espacio de acción política y de las nuevas formas que debería asumir la seguridad y el bienestar social.

No es nuestro interés centrar nuestra tarea de análisis en los debates propios en torno de la identidad y el reconocimiento sino, más bien, identificar los efectos y los principios de gobierno que se construyen en torno de estos enunciados en donde la comunidad aparece como el lugar para recuperar aquello que las sociedades modernas habían oprimido lo que, en sí, supone un proceso de re-democratización de la vida pública. La comunidad y su reverso, la identidad, se constituyen, en el presente, como una nueva arena sobre las cuales asentar los planes y acciones del gobierno donde, paralelamente, el Estado no debe intervenir más que para garantizar-gerenciar que esos lazos sucedan.

Esta programática se construye simultáneamente articulando los diagnósticos del agotamiento del Estado de bienestar, la globalización y la "liberación" del capital de las leyes regulatorias de los Estado-Nación. Ahora bien, respecto de esta llamada desaparición del Estado queremos señalar que si bien es imposible negar su corrimiento respecto de las funciones del bienestar, aun así creemos necesario remarcar el papel fuertemente activo que asumió en la construcción y difusión no sólo de los relatos de la diversidad cultural, sino también en la promoción y desarrollo de políticas activas tendientes a traspasar responsabilidades a las comunidades. Esto, proponemos, es central, especialmente, cuando la bibliografía que suele remitir al corrimiento del Estado no suele considerar las políticas públicas que se han desplegado y que entendemos configuran la trama de cambios ya ocurridos en el gobierno de la población. Remitir a estos procesos bajo la imagen de un Estado ausente corre el riesgo de negar el papel activo que ha tenido y tiene en la formulación y promoción de la comunidad como *locus* del gobierno de la población. Las

políticas de descentralización, por poner sólo un ejemplo, se han llevado a cabo a través de la acción directa de este agente; en otras palabras, como propondremos más adelante, en este proceso de auto-exclusión el Estado ha sido, y lo es aún, protagonista.

Así, a partir de los procesos de la globalización o mundialización de la economía se han abierto paralelamente a la explosión de lo que se denominan los localismos, los debates y luchas vinculadas con lo que suele llamarse la comunidad de origen. Al igual que otros corpus de esta nueva formación discursiva, los relatos de la diversidad cultural han aparecido como parte de un discurso crítico que reclama por el reconocimiento de comunidades y culturas oprimidas. Definidas como minorías culturales, el Estado y gran parte de las instituciones públicas que forman su égida han sido blanco de críticas por no reconocer e incluso negar, borrar, la identidad cultural particular de sus ciudadanos. La misma idea de igualdad se volvió objeto de crítica en tanto y en cuanto dicha igualdad obligó a una universalidad que se constituyó sobre la base de la opresión y la represión de la diversidad cultural. De aquí, también se ha establecido que dicho proceso de reconocimiento supone un proceso de democratización de la vida política. Permítasenos estas largas citas:

> "Con el tránsito del honor a la dignidad sobrevino la política del universalismo que subraya la dignidad de todos los ciudadanos, y el contenido de esta política fue la igualación de los derechos y de los títulos. En ella, lo que hay que evitar a toda costa es la existencia de ciudadanos de 'primera clase' y de ciudadanos de 'segunda clase'... Por contraste, el segundo cambio, el desarrollo del concepto moderno de identidad, hizo surgir la política de la diferencia. Desde luego, también ésta tiene una base universalista, que causa un traslape y una confusión entre ambas. *Cada quien* debe ser reconocido por su identidad única. Pero aquí, el reconocimiento también significa otra cosa. Con la política de la dignidad igualitaria lo que se establece pretende ser universalmente lo mismo, una canasta idéntica de derechos e inmunidades; con la política de la diferencia, lo que pedimos

que sea reconocido es la identidad única de este individuo o de este grupo, el hecho de que es distinto de los demás" (Taylor, 1993:60-61).

Y en la introducción a este libro de Taylor, Gutman señala:

"Las democracias liberales (y que nos perdone Rousseau) no pueden considerar a la ciudadanía como una identidad universal general, porque: 1) cada persona es única, es un individuo creativo y creador de sí mismo... y 2) las personas también son transmisoras de la cultura, y las culturas que transmiten difieren de acuerdo con sus identificaciones pasadas y presentes... Una sociedad que reconozca la identidad individual será una sociedad deliberadora y democrática, porque la identidad individual se constituye parcialmente por el diálogo colectivo...
El reconocimiento de la unicidad de cada persona constituye el núcleo de la democracia liberal, entendida como un modo de vida política y personal... En consecuencia, la democracia liberal enriquece nuestras oportunidades, nos permite reconocer el valor de las distintas culturas y por tanto nos enseña a apreciar la diversidad, no por la diversidad misma sino porque realza la calidad de vida y aprendizaje" (1993:18-19, 21-23).

Es en este marco que los discursos de la diversidad cultural transforman a la identidad y el reconocimiento en una forma de lucha de los oprimidos y, por tanto, como un camino necesario para pelear contra autoritarismos y totalitarismos a favor de una democratización radical de lo social. De aquí en más, referirse al reconocimiento y la diversidad será una forma de hablar de democracia o democratización. Así, las políticas públicas democráticas serán, justamente, aquellas que, sustentadas en esta nueva poética de la diversidad, acerquen la capacidad de decisión y gestión a la comunidad y, por cierto, donde ésta deviene en el único *locus* posible para brindar un código moral de autenticidad a los individuos antaño oprimidos, suprimidos...

Esta ética de la autenticidad, como la llama el mismo Taylor, resulta central para nuestro análisis en tanto constituye parte de la trama discursiva en torno de la cual se estructuran y, por cierto, construyen legitimidad los discursos educativos que se

configuraron en el marco de la reforma iniciada en los noventa y que, aún hoy, continúan estando presente en las líneas de capacitación y acción hacia las escuelas. Políticas de descentralización y acercamiento, trabajo con y en la comunidad constituyen el eje de acción de las políticas que procuran actuar sobre la población rural y urbano-marginal. Pero, como señala Fraser, este cambio en el imaginario político produjo como "resultado una escisión en la política cultural respecto de la política social, y el eclipse de esta última por la primera" (1997:5). De forma tal que las luchas por el reconocimiento aparecen como algo escindido de las luchas por la redistribución incluso en aquellos casos en que la desigualdad, como son las situaciones de creciente marginalidad urbana, más allá de cualquier diferencia cultural que pudiera existir, sólo puede explicarse en la esfera económica y por tanto resolverse en ella. Asimismo, y como la autora señala, quizá se trate de cuestionar la distinción de ambas esferas a la vez que "entender cómo las dos esferas actúan conjuntamente para producir injusticias" (1997:6).

Como es característico de las formaciones discursivas de fines del siglo XX un se produce un contramovimiento. De aquel momento en donde, como ha señalado Weber, se separan las esferas de la producción y del hogar produciendo el denominado desmantelamiento de la comunidad para lo que fue necesario adaptar "a su nueva indumentaria, (...) convertir en una masa a los futuros trabajadores: despojarles de sus antiguos hábitos apoyados en la comunidad" (Bauman, 2003a:36), asistimos ahora a un momento donde se tratará de *rearraigar lo desarraigado*, de restablecer el lazo comunitario. Pero las cosas ya no son como antaño. Al decir de Rose (1999), nuestra época tiene paralelos con la decadencia del Imperio Romano con la salvedad que los bárbaros no esperan del otro lado de la frontera.

La figura del *homo sacer* recuperada por Agamben es, probablemente, aquella que más se acerca a la conceptualización de la figura de la subjetividad, desde el punto de vista de su gobierno en nuestro presente:

> "soberana es la esfera en se puede matar sin cometer homicidio y sin celebrar sacrificio; y sagrada, es decir, expuesta a que se le

dé muerte, pero insacrificable, es la vida que ha quedado prendida en esta esfera... Aquello que queda apresado en el bando soberano es una vida humana a la que puede darse muerte pero que es insacrificable: *el homo sacer*" (1998:109).

Para luego señalar:

"la sacralidad es una línea de fuga que sigue presente en la política contemporánea, que como tal, se desplaza hacia regiones cada vez más vastas y oscuras, hasta llegar a coincidir con la misma vida biológica de los ciudadanos. Si hoy ya no hay una figura determinable de antemano del hombre sagrado es, quizás, porque todos somos virtualmente *homines sacri*" (1998:147).

Como contracara jánica de las luchas por el reconocimiento, de la democratización, del crecimiento económico vivido en los tiempos de la acumulación flexible y del retraimiento en los debates del problema de la igualdad, la creciente exclusión social es un hecho de alguna forma ya innegable especialmente en el siglo XXI donde las esperanzas o promesas del goteo hacia abajo no sólo no sucedieron, sino que acontecieron en dirección opuesta. Las promesas neoliberales del ajuste como condición de ese crecimiento económico que, *per se,* generaría un efecto goteo hacia los sectores pobres devinieron en políticas de exclusión, desempleo y pauperización creciente, demostrando que el crecimiento de la economía y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son dos procesos que no ocurren paralelamente.

La antigua jaula, el modelo panóptico con todas sus formas no sólo involucró un movimiento de desarraigo, sino también un modelo de reasignación de los sujetos a la vida social: a un empleo, a una profesión, a una nación, a un territorio, a una familia; una nueva institucionalidad. El movimiento vivido en los últimos años involucra un nuevo proceso de desarraigo, pero en un contexto donde ya no es posible el rearraigamiento en los términos ya vividos. Ello trae consigo un conjunto de nuevos temas para la agenda política o, como lo denominamos aquí, para el gobierno de la población.

Paralelamente, a la imagen de la reconstitución de los lazos perdidos y oprimidos, la comunidad y las políticas tendientes a ella se presentan como opciones vinculadas con aquello que en los últimos años se denominó la sustentabilidad del desarrollo o la construcción de un capitalismo sustentable. Nos referimos a los trabajos y autores que reconocen en el *tercer sector* al nuevo *locus* de acción social, pero también la nueva promesa para la gestión y administración de la seguridad social y ciudadana. Bajo el diagnóstico de un capitalismo que no requiere de mano de obra y, por tanto, rompió los lazos de la integración a través del empleo, el tercer sector, usado muchas veces como sinónimo de comunidad, se presenta como la opción para resolver el desmembramiento resultante de esa ruptura.

En ese marco, el tercer sector constituye una zona extrapolítica donde se resuelve la vida económica y, por tanto, los problemas que derivan de la marginalidad apelando, especialmente, a la solidaridad, la moral común y la responsabilidad social e individual:

> "Sólo mediante la construcción de comunidades locales fuertes y autosuficientes, las personas de cualquier país podrán soportar las consecuencias de los cambios tecnológicos y la globalización del mercado que amenazan la vida y la supervivencia de muchas familias.... Forjar nuevos lazos de confianza y un sentido de compromiso con los demás y con los intereses de los vecindarios en lo que prestan sus servicios, es algo absolutamente necesario si se pretenden reconstruir las comunidades y generar las bases de una sociedad caritativa" (Rifkin, 1996:291-300).

Asumido el capitalismo tardío y sus consecuencias como algo dado, como relaciones sociales que no están prontas a modificarse sino, más bien, a profundizarse, la solución estará en la construcción e institucionalización de un nuevo espacio social de gobierno, dirección y acción sobre la población. La comunidad no sólo aparece como la zona para la solución de los nuevos males sino, también, como la causa de su aparición: la ruptura de lazos de pertenencia, de adscripción a la vida social.

Así, la acción directa sobre la comunidad permitirá fortalecer democráticamente a la sociedad y ello garantizando la eficacia en

el gasto rompiendo con estructuras burocráticas. Esto es, el beneficio es tal que no implica ningún tipo de retorno al ineficiente Estado del bienestar y sus estructuras burocráticas:

> "Por medio de la extensión de deducciones fiscales directamente a los voluntarios que donan sus servicios y habilidades, el gobierno eliminaría buena parte de los gastos que se emplean en financiar las diferentes etapas de la burocracia que se establecen para administrar programas en comunidades locales" (Rifkin, 1996:299).

A diferencia de la artificialidad de los lazos que implicó el Estado-Nación, la comunidad aparece y "propone una relación que parece menos remota, más directa, una que no ocurre en un espacio político artificial de la sociedad sino en matrices de afinidad que aparentan ser más naturales. Una comunidad no es mucho más –o menos– que esas redes de alianza en la que cada quien se identifica existencialmente, tradicionalmente, emocional o espontáneamente..." (Rose, 1999:177). Así, en este nuevo contrato moral, en esta cruzada remoralizadora, el Estado aparece como facilitador social mientras que el ciudadano ve acrecentadas sus oportunidades electivas creciendo en autonomía y responsabilidad.

Es en este contexto que Etzioni propone la imagen de la buena sociedad basada en el dialogo moral. Según sus palabras:

> "equilibra tres elementos que frecuentemente aparecen incompatibles: el Estado, el mercado y la comunidad... La buena sociedad no pretende eliminar estos elementos sino preservarlos adecuadamente nutridos, y restrictos... Aquí intentamos dotarla de una caracterización normativa y positiva como filosofía política que, a un tiempo, proporciona principios y señala sus implicaciones para la políticas públicas. Sobre todo, sugerimos cambios que la gente tendrá que introducir en sus modos de hacer y en los de las instituciones" (Etzioni, 2001:17-20).

La comunidad, campo moral que está en condiciones de ofrecer vínculos durables y relaciones emocionales estables se vuelve, así, un nuevo espacio de acción política que requiere,

como el mismo Etzioni señala, el redireccionamiento de los individuos, una nueva lógica en la conducción de la conducta que ensamble individuo y comunidad consistente, principalmente, en una reforma moral, en nuevos principios con los que los individuos deberán regir su vida, donde el Estado ya no tendrá que intervenir. Sin eufemismos, este autor de la tercera vía señala:

> "Mientras que los lazos comunitarios satisfacen una profunda necesidad humana personal, *la cultura moral puede contribuir a fortalecer significativamente el orden social, al tiempo que reduce la necesidad de la intervención del Estado en el comportamiento social...* la capacidad de la comunidad de generar procesos sutiles e informales de regulación social... Abundantes estudios han demostrado que tales procesos juegan un rol fundamental en el control del uso de estupefacientes, la prevención de los delitos menores... Una de las principales ventajas de emplear la regulación informal de las comunidades para reforzar comportamientos socialmente beneficiosos es que hay que emplear muy poco dinero público -en muchas ocasiones el coste público es cero- en la tarea" (Etzioni, 2001:45-47).

La ciudadanía regulada, el crimen controlado, la seguridad pública vigilada y con cero coste para el Estado y, lo que es más, sin tener la necesidad de ejercer un control autoritario ni coactivo, sino a través del ejercicio de un liderazgo con argumentos "cargados de persuasión moral".

Una nueva colectivización política de la subjetividad, señala Rose, donde "lo que sucede no es la colonización de lo que antes era un espacio de libertad, sino la institucionalización de un nuevo sector de gobierno" (1999:176), mucho menos costoso y, según parece, más eficiente. Se trata de un sector para el ejercicio del gobierno que aparece como una zona extra-política, donde el control no se ejerce ya que éste queda en manos de sujetos particulares; aquí nos remitimos tanto a individuos como a instituciones o a la comunidad. Se trata ya no de un sujeto universal, sino de particulares que ven ampliadas sus capacidades, autonomía y libertad. Este conjunto de enunciados se erigen sobre la base de aquello que los discursos críticos proponían y

anunciaban como camino de emancipación. Frente a un Estado totalizador, la burocracia, una sociedad basada en el control coactivo (como señala Etzioni), *la negación de* las identidades y podríamos seguir; se propone el enaltecimiento de la libertad y la capacidad de elegir, la participación ciudadana en las cosas que afectan a la comunidad, el desarrollo de proyectos y programas compartidos. La vieja crítica que proponía estos espacios como formas de resistencia ahora devino discurso experto a ser programado. De este modo, se propone la creación de un ministerio de desarrollo comunitario, auditorías de comunidad que reflejen los progresos de cada una, como que las comunidades recauden más allá de la actividad impositiva del Estado. Así,

> "para el florecimiento de las comunidades las políticas públicas deben tener en cuenta que muchas veces los límites geográficos de las comunidades no se corresponden con los límites administrativos. Esos límites deben diseñarse en *función* de la comunidad, en lugar de forzar que la comunidad se ajuste a una geografía administrativa preprogramada. Además las políticas públicas necesitan ser adaptadas a las unidades sociales menores..." (Etzioni, 2001:39).

Se trata de toda una nueva ingeniería social sustentada y que debe propiciar lazos morales pero que, a diferencia de la solidaridad orgánica durkheimiana, no se asienta en la sociedad como todo, sino en una moral que refuerza los lazos individuales comunitarios y, en todo caso, de comunidades que se ayudan entre sí y donde cada una construye sus lazos basados en la identificación y pertenencia.

1 El Estado, tercero autoexcluido: escuela y comunidad

La comunidad y/o el vínculo escuela-comunidad ha sido uno de los blancos de acción de las políticas y discursos de las reformas educativas, especialmente tematizada en los programas ministeriales cuyos ejes se dirigen a actuar en y sobre la

población rural y/o urbano-marginal. Promediando la década de 1990 ya es posible identificar planes y programas en las agencias oficiales que tematizan y encuentran a la comunidad como eje y blanco de acción.

De un primer momento en que se hacía hincapié en la población en riesgo y la necesidad de involucrar a las familias y a la comunidad entre las acciones de la escuela, se irán cada vez más perfilando narrativas donde ya no se trata de acercar a la comunidad a la escuela, sino que la escuela se acerque a ella e incluso se vuelva una organización de la comunidad. Los primeros programas (Plan Social Educativo) si bien remitían a la comunidad, lo hacían refiriendo a un vínculo, mientras que sus ejes estaban en el trabajo que la escuela podía hacer para actuar con la población en riesgo[1]. Todavía se trataba de planes autodenominados sociales que, bajo la antigua forma de la compensación, focalizaban sus acciones en la población que ya para esos años iba quedando del lado de la exclusión.

Hacia fines de los años noventa, los programas de este tipo van a actuar sobre esta misma población, pero ahora su nombre explícitamente va a asumir aquello que hasta el momento estaba contenido en sus propuestas, pero no era mencionado: el eje puesto en la comunidad y las redes sociales. Creemos que más que un cambio de tónica en la política educativa se trata de un proceso, de una trama que paulatinamente se irá asumiendo en la programática de la acción social y educativa.

Seguidamente, en el simple hecho de remitir al vínculo escuela y comunidad nada pareciera indicar que se trata de programas cuyo eje exclusivo sea actuar directamente para y con la población excluida; de hecho no lo es. Así, es posible identificar momentos de la enunciación donde se remite a la solidaridad, al aprendizaje en servicio como relatos más generales de la formación que involucran a la población en general y momentos en que la escuela deviene organización comunitaria

1. La categoría de riesgo y las formas en que se construye la noción de riesgo pedagógico es abordada en el último capítulo de este trabajo; por ello, aquí sólo hacemos mención a esta noción.

lista para actuar sobre la población en riesgo o en situación de vulnerabilidad, entre otros de los adjetivos que suelen usarse a la hora de remitir a la marginalidad urbana. En los documentos las definiciones, metas y propuestas de acción remiten directamente a este conjunto cada vez más grande de la población. En la descripción de la acciones del aprendizaje en servicio se remite a dos tipos de comunidades o acciones: aquellas que directamente actúan sobre la población marginal y aquellas donde los jóvenes escolarizados realizan acciones educativas sobre esa población de la que, por supuesto, no forman parte.

Sin embargo, se produce una operatoria interesante en estos relatos, entre otros aspectos, ligados al tipo de decisiones a tomar por las escuelas en tanto devienen equivalentes: en ambos casos se habla del aprendizaje en servicio y que éste tiene que poseer un claro carácter educativo y no ser una mera acción de beneficencia. De forma tal que, para algunos, se trata de un proyecto con claro contenido pedagógico y social y, para otros, "los verdaderos" destinatarios, se trata de actuar comunitariamente para contener y prevenir conductas violentas o anti-sociales. En el siguiente párrafo se puede observar esta doble operatoria, donde se define no sólo el objetivo de un programa ministerial sino también el margen y lugar que se atribuye para sí el Estado:

> "tiene como misión promover una mayor articulación entre escuela y comunidad, al servicio de la calidad y la equidad educativa:
> - difundiendo la práctica de la solidaridad como contenido educativo, a través de la metodología del 'aprendizaje-servicio';
> - promoviendo la articulación con el sistema educativo de iniciativas de las organizaciones comunitarias, ONGs, empresas e individuos orientadas a mejorar la calidad y la equidad educativa, y especialmente aquellas iniciativas sociales que tiendan a prevenir el fracaso educativo y promover la reinserción escolar de niños y jóvenes en situaciones críticas" (D 15).

La difusión de la solidaridad como principio, porque "ya no se puede trabajar aisladamente", y la acción solidaria, para actuar sobre los jóvenes que viven en situaciones críticas. En este nuevo horizonte, el Estado ¿qué lugar asume para sí? Como ya

presentamos anteriormente, se trata de un Estado que, desburocratizado, asume como misión principal el liderazgo/*coaching*, gerenciamiento de los otros. La estrategia es generar que los otros órganos descentralizados tengan estrategia; concertar, acordar, recomendar, brindar, generar capacidades, definir líneas de acción son, entre otros, los términos que caracterizan esa función que encuentra como protagonistas a escuelas y organizaciones comunitarias.

> "Nuestra intención es poder brindar herramientas que apunten a fortalecer estos vínculos, a fin de hacerlos más duraderos, sustentables y más claramente orientados a mejorar la calidad educativa y la equidad del sistema.
> Son muchas las formas de articulación entre la escuela y la comunidad. En este sentido, es importante aclarar que a través de este módulo no pretendemos agotar todas las posibilidades, sino brindar información, abrir caminos y generar inquietudes para que cada barrio, escuela o comunidad, a través de los directivos, profesores, maestros, líderes comunitarios y alumnos, encuentren aquella articulación que se ajuste a sus necesidades y proyectos" (D16).

El Estado es un abridor de caminos, un promotor, un propulsor de las actividades que deben desarrollarse en la comunidad; su acción es hacer que los otros hagan. No se trata de imponer programas, sino de generar que los otros encuentren. Aquí radica el giro epistémico del gerenciamiento: el eje radica en posicionar como principio de acción que ya no hay un camino, el camino debe buscarlo y encontrarlo cada quien. Por lo que, si ya no hay una forma de hacer las cosas, la función del Estado sólo puede ser la de acompañante.

Si el Estado había sido el agente que podía estar por encima de lo particular, aunar las diferencias y otorgar sentido, seguridad a la vida en común, a partir de aquí será un actor más en la escena que ya no tendrá la responsabilidad de la acción. Ahora llama a los particulares a comprometerse, a otorgar sustentabilidad y a desarrollar aquellas acciones que hasta hace muy pocos años, nadie dudaba, eran justamente aquellas que justificaban su existencia. La protección y la formación de los ciudadanos

indudablemente era una acción privativa y de exclusiva responsabilidad del Estado; de hecho, en la constitución de los sistemas educativos modernos la monopolización de la educación fue el resultado de una larga lucha. En estos documentos ocurre, en cierta medida, un movimiento contrario: si bien en ningún momento el Estado se desprende de esta función, lo hace ya ubicado en otro lugar que busca a la sociedad civil para que otorgue sustentabilidad a sus acciones. El Estado no abandona su misión educadora y de producción de hegemonía, pero cambia los términos de su accionar. Si la comunidad es el *locus*, el voluntariado es la estrategia que se propicia como forma de articular y desarrollar las acciones. Aquí, el Estado se presenta a sí mismo como un gran articulador, un conductor que busca en la comunidad el compromiso y a quien le asigna el lugar de responsabilidad incluso de la sustentabilidad de la formación:

> "¿Por qué llevar adelante este proyecto?
> - Porque la escuela pública recibe el impacto de la pobreza con toda la crudeza de sus contextos sociales. La envergadura de los problemas exige la búsqueda de concertación entre el Estado y la sociedad civil, a través de la consolidación de 'alianzas estratégicas' que permitan operar en la realidad, allí donde se encuentren las poblaciones más desfavorecidas.
> - Porque el ámbito educativo resulta ser central en las políticas sociales en tanto permite articular la sustentabilidad de las acciones que el Estado se proponga, a partir de considerar que ocuparse de la formación de los ciudadanos es construir capital social para el futuro.
> - Porque para ello es necesario respaldar a las instituciones educativas apuntalando al personal docente en su tarea cotidiana, acercándole los recursos que favorezcan la obtención de sus objetivos con la máxima calidad y comprometiendo a la comunidad, en tanto actor social responsable, en el ideario de una educación para todos.
> - Porque es el Estado quien conduce este proceso sobre la base de sus compromisos consensuados, en el marco de la Convención sobre los Derechos del Niño" (D18).

En los documentos, las menciones a la función estatal se realizan a través de verbos tales como conducir, apoyar, brindar,

acompañar, en donde la asesoría técnica constituye la acción más directa que aboga para sí:

"En el caso de las cuatro últimas alternativas señaladas, la Dirección Nacional de Programas Compensatorios apoya estas acciones a través de la oferta de asistencia técnica específica (organización, formulación de proyectos, etc.) a demanda de las escuelas, en el marco del sistema educativo y a través de la promoción de acuerdos y/o convenios interinstitucionales e intersectoriales que signifiquen un apoyo concreto a las escuelas" (D18).

La asistencia técnica a la demanda de las escuelas resulta, así, en la forma en que las escuelas podrán contar con el apoyo ofrecido por la Nación para implementar y llevar a buen término el conjunto de nuevas responsabilidades que ahora se les adjudica. Estas responsabilidades no sólo involucran los resultados que alcancen sino un cúmulo nuevo de tareas que deben asumir como parte de su función social y que, de hecho, se descarga sobre ellas en mancomunado esfuerzo con la comunidad. Sin embargo, en tanto no deja de reconocerse la grave situación social, la participación del Estado encuentra un nuevo canal: la solución se busca a través de la creación de cuerpos de voluntarios en quienes apoyarse para llevar a cabo tales nuevas misiones. Son los voluntarios quienes ayudarán a fortalecer la capacidad institucional de las escuelas debilitadas, fruto de la excesiva demanda que pesa sobre ellas:

"**Fortalecer la capacidad institucional con recursos humanos**, a través de la organización de servicios voluntarios provenientes de personas e instituciones que espontáneamente respondan a una convocatoria de la escuela y que sirvan a fines específicos que esta requiera" (D18).

Como hemos señalado anteriormente, estos programas se asientan sobre discursos y diagnósticos realizados durante décadas en que se señaló a la lógica burocrática de la acción –lógica con la que se identifica cualquier acción directa del Estado– como expresión de la ineficacia y del autoritarismo, en tanto no da acceso a la participación y niega el "poder" de la ciudadanía. La forma burocrática del Estado, según la crítica

neoliberal debe dar lugar a formas emprendedoras, flexibles que combinadas con las formas del comunitarismo, no sólo se traduce en mayor eficacia, sino también en la ampliación de los márgenes de la participación y la democracia.

Ahora se trata de generar espacios para que los otros se encuentren y juntos definan lo que deben hacer. Como señala Etzioni, esto, además, es mucho más económico; sólo hay que garantizar las condiciones de enunciación y materialización que generen que la regulación comunitaria funcione por sí sola. Se trata de un nuevo contrato que se establece entre un Estado que asume una función de facilitación, con ciudadanos y organizaciones comunitarias que asumen en forma participativa y consensuada responsabilidades por la solución de aquello que identifican como sus propios problemas.

Tal como se observa en el siguiente parágrafo, a partir del análisis que establece que la escuela no puede sola, se define la necesidad de trabajar con otros; para ello, el Estado asume la función promotora de acciones que deben ocurrir y producirse articulando el trabajo con organizaciones de la comunidad. El apoyo a la tarea docente se realiza o, más bien, debe realizarse desde dichas organizaciones con quienes deben establecerse, nuevamente, "alianzas estratégicas": la apelación a dicha alianza estratégica es recurrente cuando se trata de enunciar qué hace o debe hacer el Estado:

> "Actualmente la escuela resulta ser el espacio de recepción de múltiples demandas sociales que comprometen su tarea esencial y aun cuando intente aproximar algunas respuestas sólo puede ofrecer soluciones parciales. Sin embargo puede mediante el tratamiento conjunto y solidario de problemáticas comunes con otras organizaciones (organizaciones sociales de base, sociedades de fomento, organizaciones de salud, culturales, deportivas, de recreación, etc.) ofrecer soluciones más integrales. Entonces, considerando las condiciones en las que desarrollan su tarea educativa las escuelas a las que asisten poblaciones en riesgo socioeducativo es que el Programa Integral promueve acciones que desde las diferentes instituciones públicas y de la sociedad civil se concreten, en forma articulada, y que signifiquen un

apoyo efectivo a la actividad de los docentes a fin de que la coyuntura social y económica desfavorable no dilate y/o anule la oportunidad de escolarización de los alumnos en el tiempo que se corresponda con su etapa vital.
La envergadura de los problemas exige de la búsqueda de concertación entre el Estado y la sociedad civil, a través de la consolidación de 'alianzas estratégicas' que permitan operar en la realidad, allí donde se encuentren las poblaciones más desfavorecidas" (D 18).

Frente a ello, el Estado, a través de sus programas, tiene aquí no sólo la función de impulsar dichas acciones, sino de institucionalizar y consolidar aquello que, de hecho, ya se está desarrollando, pero que aún no ha sido reconocido ni formalizado. La construcción de redes interescuelas, socioeducativas y el voluntariado serán las formas que asumirá esa institucionalización. Subrayemos aquí lo siguiente: independientemente de las formas que asuma la institucionalización, aquello que se institucionaliza es el hecho de que son las escuelas, sus directivos quienes deben salir a la búsqueda de recursos y articular con las organizaciones civiles, desarrollar redes:

"La propuesta de la DNPC [Dirección Nacional de Programas Compensatorios] es que en cada provincia se analice la alternativa de agrupar las escuelas por la posible trayectoria escolar de los alumnos, como una forma de constituir espacios locales orientados por supervisores o equipos técnicos a través de un trabajo sostenido, que se inicie en el segundo semestre del ciclo lectivo 2002 y que, al mismo tiempo, instale este modelo de gestión para que cada red pueda avanzar posteriormente de manera autónoma en la elaboración de Proyectos Institucionales tendientes a fortalecer las condiciones de retención de cada escuela y de la red en su conjunto" (D18).

De parte del Estado, la función es lograr instalar este nuevo modelo de forma tal que una vez que esta nueva estrategia se encuentre en pleno desarrollo las redes funcionen solas, autónomamente. La tarea más difícil, y la primera, es organizar la tarea; aquí tanto la Nación como las provincias deben motorizar el proceso. Asistimos a la institucionalización de una forma

de ser, de actuar y, por cierto, de proceder que funciona a nivel de los sujetos, las organizaciones y del Estado. En el sentido planteado por Castoriadis (1999), esa institucionalización involucra, probablemente, la acción más difícil: la creación y difusión de las nuevas significaciones imaginarias, la operatoria, los principios que configuran la nueva racionalidad del desarrollo de la vida social y educativa definiendo no sólo las funciones, sino construyendo los relatos que permitirán ver en la comunidad, en las redes y en los voluntarios, los pilares de la sustentabilidad del nuevo proyecto.

> "En síntesis, la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, a través del Programa Integral para la Equidad Educativa, partiendo del reconocimiento de las condiciones reales en las que se desarrolla la tarea educativa, se ha propuesto impulsar e institucionalizar las alternativas que las escuelas, articuladas entre sí y/o con diversas organizaciones de la sociedad civil vienen desplegando con el fin de revertir las situaciones socioeducativas problemáticas de sus contextos" (D 18).

Se institucionaliza así una operatoria que se asienta en la definición de nuevos actores y estrategias que suponen, entre otros aspectos, la búsqueda individual por la resolución de los problemas que, teniendo al espacio local como causa, encuentran también allí su solución. La comunidad se vuelve, así, algo para ser mapeado, interpretado y documentado que, al decir de Rose, al volverse una cuestión técnica deviene cuestión de gobierno. De forma tal que "el ideal del ciudadano regulado de forma universal se pone en cuestión hacia una colectivización de la política de la subjetividad" (Rose, 1999:177).

Las siguientes citas remiten a esta nueva operatoria. Primero, se identifican tres grandes líneas de respuesta a la exclusión social. En ninguna de ellas el Estado aparece como sujeto de/ni en la acción; se remite directamente a las formas que pueden asumir estas prácticas desde y en la escuela. La creciente demanda social llega a la escuela y ésta responde mejor o peor. Seguidamente, se señalan las tres formas posibles de actuar, por supuesto, presentando a la última como la que debe ser. Allí se

establece con claridad la descentralización de la demanda social hacia la comunidad. Permítasenos esta larga cita:

"En líneas generales, y aun a riesgo de incurrir en una excesiva simplificación, se puede advertir tres grandes tipos de respuesta a esta creciente demanda social:

Persistencia del modelo tradicional:

La escuela no se hace cargo de lo que suceda fuera de sus puertas. No hay políticas institucionales de apertura a la comunidad, y predomina una enseñanza puramente declarativa y exhortativa sobre el valor de la participación y de la solidaridad. Se focaliza en el aprendizaje de contenidos conceptuales, con poca atención al desarrollo de competencias y la formación de actitudes. Los espacios de práctica real de la participación que se ofrecen a los alumnos son -en el mejor de los casos- fuertemente intra-escolares, como el de los Centros de Estudiantes. Si en estas escuelas surgen espontáneamente, por iniciativa de docentes o alumnos, proyectos de respuesta a problemáticas de la comunidad, éstos serán claramente 'extra-es-colares', 'extra-curriculares' y no tendrán conexión con el trabajo cotidiano en el aula.

La 'escuela-centro asistencial':

Presionadas por las demandas de contextos comunitarios con altos niveles de carencia, las escuelas intentan dar respuesta a las necesidades que se perciben en los alumnos y la comunidad, básicamente desde el esfuerzo personal y voluntario de los docentes, o desde proyectos institucionales aislados. Paradójicamente, en estas escuelas no siempre se alienta la participación de los alumnos en la respuesta a sus problemáticas, lo cual puede alentar una cultura paternalista y asistencialista ya demasiado arraigada. A menudo -con gran buena voluntad, pero sin la formación profesional para ello-, algunos docentes se orientan a convertirse en 'asistentes sociales' de sus alumnos, y muchas instituciones escolares corren el riesgo de desarrollar un perfil de 'centro comunitario' en detrimento de su rol educativo.

Una nueva articulación entre escuela y comunidad:

Un creciente número de escuelas argentinas están desarrollando respuestas novedosas a las demandas de la comunidad sobre la escuela y a la necesidad de formar para la participación en un

contexto pedagógico bien integrado. Este nuevo 'contrato' entre escuela y comunidad apunta a responder a la demanda social desde la identidad específica de la escuela, es decir, priorizando el aprendizaje de los estudiantes, y tiene básicamente dos grandes líneas de acción:

- el desarrollo de proyectos escolares solidarios con la comunidad, con valor educativo: la escuela genera proyectos de intervención comunitaria, o proyectos de servicio articulados con el curriculum formal, a los que según la designación acuñada internacionalmente llamamos de 'aprendizaje-servicio';
- la descentralización de la demanda social a través de una red de comunicación y articulación con organizaciones comunitarias: la escuela deriva las problemáticas que no está en condiciones de *resolver por sí misma -o no le compete hacerlo,* aunque pudiera- hacia organizaciones gubernamentales o no gubernamentales especializadas" (D15).

Al igual que en otros documentos analizados, la apelación al modelo tradicional porta con la carga negativa no sólo de la ineficacia, sino del autoritarismo: se inicia diciendo que la escuela no se hace cargo de lo que sucede afuera, la participación es declarativa y depende de los centros de estudiantes. Por supuesto, nada más caro a la democracia que la participación; por lo que, construido en esta forma de enunciación, se sigue que los siguientes modelos sí contemplan la forma democrática.

Seguidamente, algo que recién señalábamos: ¿a quién/es se remite? ¿De qué escuelas y población se habla? Es aquí donde una misma dinámica de trabajo remite a un sujeto que no se hace cargo: el de la marginalidad y el que aún no lo está (pero puede estarlo). A continuación nos hablan de otras escuelas, aquellas que sí se hacen cargo del afuera pero lo hacen mal porque pierden su especificidad educativa, transformándose en centros asistenciales (segundo modelo).

De modo que, para unas escuelas, el modelo tradicional que no practica la solidaridad y mucho menos la participación; para otras, el centro asistencial que sí se hace cargo, pero lo hacen mal. ¿Y el tercero? Superador de las antinomias. Todas las escuelas forman para la participación solidaria: las primeras generan

para con sus alumnos instancias de aprendizaje en servicio; las segundas, descentralizada la demanda social, la canalizan en redes con organizaciones comunitarias. De manera que, si se quiere ser democrático y solidario, habrá que instrumentar estrategias en donde las escuelas, las organizaciones y los sujetos desarrollen sus propias estrategias.

La estructuración del relato asume la forma de aquello que Barthes denominó la crítica ni-ni, que al operar mediante una mecánica de doble exclusión funciona haciendo

> "la cuenta de los métodos con una balanza, cargando a voluntad los platillos con esos métodos. De esta manera uno puede aparecer como árbitro imponderable dotado de una espiritualidad ideal y, por lo tanto, *justo*, como el astil que juzga la pesada" (1999b:147-148).

Así, la propuesta, en este caso la articulación escuela-comunidad, aparece como superación de las primeras; al decir de Kristeva (2001b), aquel que dice ni esto ni aquello da a entender que él mismo está en otra parte, una "tercera" parte neutral y noble.

El Estado, como puede observarse, ya no se plantea en la escena: son las escuelas y las organizaciones comunitarias las que deben articular, las que deben *hacerse cargo*, y ello resulta de un devenir necesario y superador de viejas propuestas. El Estado no asume frente a ello más que la función promotora y de asistencia técnica que, mediante la producción de documentos como los que aquí estamos analizando, pretende promover e instalar ese nuevo horizonte de sentido en torno del cual la demanda descentralizada debe hacerse cargo de sí misma. De forma tal que, en este llamado a *hacerse cargo*, la acción parece depender sólo de los individuos –sus actitudes, sus capacidades–, en donde asistimos a una "libertad sin precedentes que nuestra sociedad ofrece a sus miembros que ha llegado, como advirtió hace mucho Leo Strauss, acompañada de una impotencia sin precedentes" (Bauman, 2001a:115). Como señala este autor, nos ha transformado en individuos de *iure* que en la forma del hacerse cargo y de la "autocrítica compulsiva...

significa no tener a nadie a quien echar la culpa por la propia desgracia" (2001a:123).

Este nuevo estilo de gobierno se instala basado en un nuevo tipo de contractualización entre organizaciones que, llamadas a considerarse como unidades de gestión independientes, deben resolver y actuar responsablemente sobre los problemas que las afectan en articulación con otros.

> "Al asumir una responsabilidad activa por estas actividades y funciones -tanto en lo concerniente a su ejercicio como a sus resultados-, esas unidades de gestión afirman en sustancia una determinada identidad o personalidad... La contractualización exige que dichas unidades de gestión adopten cierta forma empresarial de relación consigo mismas como condición de su eficacia" (Du Gay, 2003:258).

Esta lógica contractual irrumpe en una nueva forma del ya viejo contrato, en donde ya no son los ciudadanos quienes delegan en un tercero su capacidad de gobernarse y de que sea ese quien garantice las funciones de seguridad social. Es justamente ese tercero quien instala una nueva forma de contrato que, a partir de ahora, debe realizarse entre los ciudadanos para autogobernarse; una nueva forma de la ciudadanía que involucra la relación y acción con y en la comunidad. El ejercicio de la ciudadanía ya no sucede en la esfera pública sino en esa esfera privada de lo comunitario:

> "Este tipo de estrategia garantiza la participación social y un real ejercicio de la ciudadanía de estos jóvenes y promueve propuestas que los involucran en la definición de actividades que responden a necesidades puntuales que se plantean a nivel comunitario" (D16).

Así, el Estado difunde, promueve y brinda herramientas para que en las escuelas se desarrollen acciones proclives a la calidad y equidad bajo el nuevo lema de las acciones solidarias y las redes sociales. El aprendizaje en servicio es el nombre a través del cual se incorpora la actividad asistencial, sin perder identidad bajo la forma de una acción que no sólo debe cubrir necesidades, sino que debe orientarse al aprendizaje.

Seguidamente, este nuevo contrato escuela-comunidad se construye de manera tal que no sólo el Estado no interviene ni interfiere, sino que también la escuela se presenta como un lugar diferente a lo público-estatal. Frente al desprestigio de la política, del Estado como institución, en los documentos ministeriales se escribe y propone que la escuela debe continuar diferenciándose de aquello que la constituye y/o constituyó en el siglo XIX: la educación como cosa de Estado. Y continúa alertando que de no ser así sufrirá el mismo desprestigio que afecta a aquél:

> "La escuela ocupa un rol de suma importancia en este escenario y es una de las instituciones que tiene más posibilidades para motorizar y poner en movimiento estos procesos. Muchas escuelas tienen un gran prestigio social en el seno de sus comunidades y son vistas y sentidas por la gente como una 'organización comunitaria' más que como una institución 'pública'. Los docentes no son visualizados como 'funcionarios públicos' sino como 'maestros' y, como tales, no sufren el descrédito generalizado de los primeros. Esto es importante porque salva a la escuela -al menos por ahora- de la crítica despiadada y de la desconfianza que sufren otras instituciones. Pero es necesario advertir que se está en situación de deterioro y que hay que cuidar el espacio que se tiene si no se desea perderlo. Los directivos de las escuelas están llamados, entonces, a considerarse como 'líderes organizacionales' desde esta perspectiva. No pueden hoy ser sólo buenos pedagogos. Su lugar social está resignificado y se resignificará seguramente aún más en los próximos años, sobre todo desde las perspectivas locales" (D16).

Por lo que la escuela, que a lo largo de estos documentos se señala tiene que concentrarse en la función pedagógica, debe transformarse en una organización comunitaria, ya no estatal y, seguidamente, el directivo no sólo debe ser un pedagogo sino que debería también devenir en líder comunitario. En suma, la escuela sin dejar de ser escuela debe devenir: centro de contención, motor de los procesos de re-direccionamiento de la vida social marginada; ello en un contexto donde la propia institución escolar devino marginada.

El Estado ya no es el lugar para la planificación ni para dar respuesta a las necesidades de la sociedad, a la vez que la comunidad aparece como un espacio no político o, incluso, antipolítico donde se trata de devolver a las organizaciones que estaban atrapadas en la jaula de la burocracia, su autonomía. Por tanto, ser artífices de su propio destino y, por cierto, la responsabilidad por él. La política se vuelve a la sociedad en sí, bajo la forma de la moralidad individual, la responsabilidad organizacional y la ética comunitaria. De forma tal que, en este horizonte de individualización de la acción, "la acción política consiste menos a menudo en resolver los conflictos entre adversarios que en facilitar colectivamente la acción individual. Es ésta una nueva constricción política" (Ehrenberg, 2000:265).

De hecho, en un mundo que se auto-constituye en la aceptación y reconocimiento de la diversidad, apelando a la tolerancia y al respeto de diferencias equivalentes ya no hay adversarios ni conflictos entre sujetos, sino problemas individuales que requieren de soluciones individuales basadas en las capacidades individuales, en comunidades particulares y, por supuesto, a través de la acción de las organizaciones que están en su seno. La acción estatal ya no consiste en mediar entre comunidades –que se reconocen mutuamente como equivalentes–, sino en fomentar, apoyar que las personas resuelvan sus problemas, se reconozcan en sus posibilidades, debilidades y fortalezas y que junto con su comunidad/organizaciones transiten el largo camino y el desafío de devenir ellos mismos, de reconocerse entre iguales como sujetos de deseo, posibilidades y límites. Así, "en esta expresión cabe ya cifrar la moderna paradoja fundadora de un *privilegio para todos*. Aquí se cumple la democracia de la nobleza. Dado que a todo hombre le corresponde dignidad humana, todos pueden legítimamente alzar la vista para mirar a todos los demás. La diferencia vertical mora en el interior del hombre" (Sloterdijk, 2002:73).

Esto ocurre en un contexto en donde aquellos enunciados que formaban parte de un lenguaje de resistencia que apelaban a la participación y la lucha de los sectores sociales oprimidos en el presente deviene *locus* de acción política. Un discurso

donde la desigualdad deviene un problema de diversidad y donde el problema de la injusticia económica queda subsumido en la lucha por el reconocimiento (Fraser, 1997). La vieja crítica deviene discurso experto y, como dicen Boltanski y Chiapello, forma parte del discurso de legitimación donde se ve obligado a responder a los puntos destacados por la crítica para tratar de apaciguarla, y así "procede en esa misma operación a incorporar en su seno una parte de los valores en nombre de los cuales era criticado" (2002:73).

> "En las acciones pedagógicas de muchos de los programas se plantea una concepción genéricamente 'constructivista'. Hay que decir que algunos de ellos basan su acción en los supuestos de la pedagogía crítica y de la educación popular" (D16).

Así, frente al monstruo de la burocracia, del autoritarismo, se reclama la participación y acción directa de los intereses comunitarios, de los sujetos como hacedores de su propio destino, una nueva forma de ejercicio del *ser ciudadano*. De modo que "la tarea de la teoría crítica se ha invertido. Era la defensa de la autonomía privada ante el avance de las tropas de la esfera pública, casi totalmente subsumida en el gobierno todopoderoso e impersonal del Estado y sus numerosos tentáculos burocráticos o réplicas a menor escala" (Bauman, 2001a:123). Si la crítica hasta en el decenio de los ochenta se había centrado en la falta de participación, en las formas a través de las cuales la escuela inhibía la participación y el ejercicio de la ciudadanía crítica, hoy vemos cómo estos principios constituyen el eje de las propuestas.

Ahora bien, la pertenencia, el compromiso y la solidaridad, que podrían fácilmente recordarnos a Durkheim, no remiten a la idea de la constitución de un todo social articulado, donde se desempeñan funciones equivalentes; más bien se trata de un tipo de solidaridad que se asume cuando la sociedad ya no tiene lugar para todos. No es la antigua imagen de la solidaridad orgánica sino la solidaridad en una sociedad que ya ni siquiera puede ni quiere soñarse como todo orgánico. Una sociedad –la sociedad del *homo sacer*– que habiendo excluido a parte de su

población sin poder hacerlo busca definir nuevos caminos de acción en el nuevo hábitat de la subjetivación.

De aquí la figura del *homo sacer*, aquel cuya vida es insacrificable, pero a la que cualquiera puede darle muerte sin cometer homicidio. Ello, en una nueva narrativa donde la vida que quiere ser vivida debe encontrar los caminos para hacerlo. Este conjunto de nuevos enunciados articulan la configuración de una nueva narrativa que llama a la subjetividad a reformarse a sí misma; a colocarse como responsable sobre la producción de su propia vida. En este punto, proponemos que se trata de una nueva lógica en el ejercicio de aquello que Foucault llamó *biopolítica* asociada con la gubernamentalización de la sociedad, que ubicaba al Estado como garante y responsable de la fabricación de la vida. El poder soberano se erigió, así, en aquél que tenía un doble poder sobre la vida: por un lado, fabricarla y, por el otro, dejarla morir; su legitimidad, la fuente del poder sobre la vida, se fundó sobre la base de una doble excepción que Agamben grafica en la figura del *homo sacer*. La politización de la vida, justamente, va actuar en ese lugar donde la vida se vuelve aquello que debe producirse, preservarse y cuidarse y el poder soberano se vuelve responsable por ello, pero con esa responsabilidad adquiere también la facultad de darle muerte sin cometer homicidio. Así, continúa Agamben, la política se transformó en biopolítica, y lo que estaría en juego sería determinar qué forma de organización resultaría más eficaz para asegurar el cuidado, el control y el disfrute de la nuda vida, ampliando con ello la esfera de las decisiones soberanas sobre la vida.

Ahora bien, en la actualidad asistimos a un proceso por el cual la política se desprende o recoloca su accionar en un lugar donde la nuda vida ya no es responsabilidad de la esfera soberana, en donde la fabricación de la vida pasa a ser un problema del *self*, y ello sin implicar que dicha esfera (el Estado) pierda el control sobre esa vida. Del hacer vivir y dejar morir que supuso la biopolítica en el siglo XIX estamos pasando al dejar vivir y dejar morir.

Una nueva operatoria en el gobierno, que consiste en el llamado al *ego* a *hacerse vivir o dejarse morir*. Una reforma del

ethos que supone aquel saber y acción vinculado con la producción de una manera de ser, la reforma del modo de existencia de un individuo en donde el saber va a adquirir la particularidad de poner en cuestión la existencia humana, un conocimiento de tipo relacional a la vez asertivo y prescriptivo, capaz de producir un cambio en el modo de ser del sujeto (Foucault, 1994).

Las formas en que se piensan los ideales a conseguir, el deber ser de la formación de la escolaridad en nuestro tiempo, es colocado en las acciones solidarias que deben procurar que los jóvenes encuentren, creen, sus proyectos de vida: se hagan vivir. De manera tal que, en este régimen, son los espacios de elección de vida y cultura los que se integran en un campo total de gobierno. El ejercicio real de la ciudadanía involucra una nueva operatoria que reclama, tanto a las instituciones como a los individuos, un constante proceso de revisión y de *reflexión crítica* sobre su proceder.

2. Todos los caminos conducen a la comunidad: el diagnóstico

Si los problemas son los locales, la solución también lo es...

La nueva contractualización se realiza a partir de un conjunto de nuevos diagnósticos que definen las bases de las acciones a seguir. En tanto los problemas y las dificultades son contextuales, las soluciones, parece, también deben serlo. La identificación y el diagnóstico de dichas problemáticas como cuestiones locales adquiere particular importancia: si el problema es local, la solución también debe serlo. Y en los documentos empezamos a encontrar que este tipo de estrategias no sólo son deseables, sino que ya están en marcha y funcionan:

> "Estos programas también tienen cierta certeza acerca de la influencia de la familia en el comportamiento escolar de niños y adolescentes. Podríamos mencionar como ejemplo lo que ocurre en el Galpón Cultural de Claypole: luego de tres años de trabajo

de apoyo escolar con niños, se decide trabajar simultáneamente con sus madres y los resultados son importantes no sólo para los niños, sino también para las mismas madres. Varias de ellas *terminaron su educación primaria y han reforzado sus conocimientos* de matemática, por lo que cuentan con un mayor bagaje teórico-práctico que les permite seguir dando pasos adelante en su capacitación. Ejemplos hay en casi todos los programas, pero algunos son más expresivos que otros. Así los directivos del Proyecto de Barrio Mitre de Capital Federal dicen que no sólo es necesario tener en cuenta los condicionantes contextuales de la familia y la sociedad en general, 'sino y muy especialmente, los que provienen de la organización y funcionamiento de la institución escolar'. Por ello, insisten en situar sus objetivos 'más *allá de lo educativo, en la promoción integral de los jóvenes'. Y* hacia allá tienden las actividades, llamadas de contención, que son tan frecuentes en los programas de creación de espacios formativos, de reflexión inter-pares, como las que llevan adelante, con la participación de adolescentes y jóvenes del propio barrio, el Proyecto Horizonte de La Cava en Beccar, Pcia. de Buenos Aires" (D16).

El optimismo, basado en la influencia y eficacia de la acción comunitaria y del involucramiento de la familia como causa y consecuencia, funciona como *locus* de legitimación de la necesariedad de la descentralización y la focalización de la acción. Dado que es la familia la protagonista nada puede hacer una agencia central, sólo identificar el problema, sus causas y brindar las herramientas para su solución. Si el problema radica en las madres, en los padres, en las familias que, dadas sus condiciones, no pueden contener a sus hijos, habrá que instrumentar acciones en y con la comunidad. Trabajar con los padres, si se puede, y si no con los hijos. Para ello se presentan, a modo de ejemplo, distintas experiencias que muestran la eficacia de estas estrategias. Al modo de aquello que Barthes (2002) denominó el efecto de real[2], estos ejemplos, que ocupan un lugar central

---

2. "Semióticamente el detalle concreto está constituido por la convivencia directa de un referente y un significante; el significado es expulsado del signo y con él, bien entendida la posibilidad de

en todos los documentos, se constituyen en sí mismos en datos que otorgan objetividad al relato. Ya no se trata de ideas, propuestas o buenas intenciones, sino de experiencias reales y, sobre todo, exitosas que tienen lugar en espacios y organizaciones concretas. No se trata de una simple expresión de deseos o de propuestas que no se sabe quién las va a realizar ni cómo; abundan casos que muestran que estas dinámicas son eficientes y posibles. Ejemplificaciones que para el lector desanimado o descreído funcionan como motivadores y con cierta promesa del *tú puedes*; si esa escuela pudo, nuestra escuela también. Desempeñan el mismo papel que ocupan en las publicidades las fotos del antes y el después; en aquéllas constituyen una forma de invitar al espectador a consumir el producto, en los documentos a emprender la nueva tarea.

Estamos ante acciones que ya se están desarrollando y, según parece, logran buenos resultados, con diagnósticos que definen al problema como local y, por tanto, las acciones que se desarrollen para revertirlos no pueden presentarse de otra forma que no sea a través de alianzas con la sociedad civil. Son ejemplos que muestran lo difícil de la tarea pero también la satisfacción por el logro de resultados exitosos, prometedores y, desde ahí, contagiosos para quienes aún no han emprendido el camino:

> "También en este caso se supone que los informantes son optimistas sobre que, en el largo plazo, se habrán superado los problemas escolares que justifican, hoy y en el mediano plazo, acciones intensivas de apoyo escolar" (D16).

Las escuelas, que no dejan de formar parte del mismo circuito de la marginalidad que son llamadas a reparar, deben encontrar

---

desarrollar una forma del significado, es decir, de hecho, la misma estructura narrativa... Esto es lo que se podría llamar ilusión referencial. La verdad de esta ilusión es ésta: suprimida la enunciación realista del significado de denotación, lo real se transforma aquí en significado de connotación; puesto que en el mismo momento detalles denotan lo real, sin decirlo, no hacen sino significarlo..." (Barthes, 2002:81). Allí, donde Barthes remite a los detalles, respecto de los textos que estamos analizando, son los ejemplos que vienen a funcionar como efecto de real.

sin perder su identidad las formas, los caminos, para responder a las demandas reales de la comunidad, buscando aliarse y articular con otros. Pero son muchos los problemas y, por cierto, trascienden a la vida escolar; por lo que la escuela, para no perder su identidad –esto es, volverse centro asistencial– deberá buscar las formas de articulación más adecuadas a sus necesidades que luego se articularán con la responsabilidad institucional por la viabilidad y sustentabilidad del proyecto:

> "La problemática de los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente la de aquellos que se encuentran en situación de pobreza, trasciende los marcos puramente escolares. Es más, el actual contexto local y nacional hace impensable atender a esa problemática desde iniciativas aisladas. La escuela, por sí sola, tampoco puede abarcar la compleja realidad en la que están inmersos sus estudiantes. Por lo tanto, consideramos necesario desarrollar iniciativas articuladas y asociaciones entre las instituciones educativas, los organismos gubernamentales y de la sociedad civil que contribuyan a fortalecer redes sociales, proporcionar marcos pedagógicos adecuados a la realidad de cada comunidad, que sustenten aprendizajes con sentido y posibiliten a los jóvenes la construcción de un proyecto de vida mejor" (D16).

Como ocurre con otros tantos enunciados contenidos en las reformas educativas, la calidad educativa o la participación, el trabajo con la comunidad, el desarrollo de actitudes solidarias, entre otros tantos, constituyen ejemplos de aquello que en principio no se puede más que estar de acuerdo. No sería fácil proponer de antemano que ser solidario o formar sujetos solidarios no es algo que no esté en el orden de lo deseable o esperable en una sociedad que se pretende democrática.

El aprendizaje en servicio, estrategia pedagógica que debe articular desde el punto de vista de la escuela su acción comunitaria, constituye el eje a través del cual se espera desarrollar ese conjunto de actitudes solidarias que se despliegan en el trabajo en y con la comunidad. Este conjunto de nuevas actitudes son el resultado y la respuesta que la educación debe dar en una sociedad que, tal como se propone, vio romper sus vínculos fruto de la aplanadora económica:

> "La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors, en su informe a la UNESCO[3], identifica cuatro pilares sobre los cuales debe asentarse la educación del futuro: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.* En ese mismo documento se afirma que la educación *'...no puede limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana'"* (D15).

De alguna forma, lo que *natura* produce la educación debe remediar o paliar. La pobreza oscila, así, entre los resultados de una economía devastadora y la falta de principios morales. La primera funciona como un dato –*natura*– y la segunda como un desafío. La falta de empleo, la cada vez mayor concentración de la riqueza, entre muchos otros aspectos, son el resultado de una esfera de la vida social que se presenta como un hecho que ya produjo sus consecuencias las cuales más que poner en cuestión la vida en sí, actúan en detrimento de los vínculos societales que la educación está llamada a resolver. En otras palabras, funcionando la economía como lo hace habrá que desarrollar un conjunto de nuevos valores que sean capaces, por sí mismos, de reconstruir los vínculos deshechos. Para ello habrá que aprender a ser y vivir juntos pero principalmente superar viejas y anticuadas antinomias:

> "Las reformas educativas más avanzadas tienden a superar las antinomias tradicionales, tales como formar para la solidaridad o formar para la competitividad. La competitividad genuina implica trabajar en equipo y mantener niveles adecuados de cohesión social. De la misma manera, la solidaridad auténtica es aquella que permite resolver eficientemente los problemas y no la que sólo se reduce a compartir carencias o fracasos. Desde luego, es impensable responder a estos desafíos con iniciativas aisladas, ni tampoco solamente con declaraciones o normativas emanadas

3. La referencia en los documentos a UNESCO, a conferencias internacionales, así como a autores del campo de la pedagogía crítica es reiterada; ellas, entendemos, funcionan como fuentes de legitimidad de los programas que se proponen como líneas de acción.

desde organismos internacionales o nacionales. La consolidación de una sociedad solidaria requiere de cambios profundos en la cultura educativa, en los que participen activamente la familia, la escuela, los organismos comunitarios y el Estado" (D15).

En tanto y en cuanto competencia y solidaridad ya no conforman antinomia alguna, antinomias por demás tradicionales[4], esto es, perimidas, la consolidación de una sociedad solidaria depende de la difusión de valores nuevos que permitan resolver los problemas que, dicho sea de paso, produce dicha competitividad auténtica. Pero, aquí, la consecuencia es la falta de solidaridad y tanto ésta como la competitividad requieren de una nueva cultura que es el trabajo en equipo y la cohesión. Por tanto, más que contradicción entre una y otra hay congruencia, de forma tal que trabajar en el desarrollo de esta nueva cultura incluso sirve a los fines de la competitividad *genuina*[5].

De hecho, como señala la literatura que propone la constitución en nuestra sociedad de una nueva generación moral, pareciera que asistimos a una nueva ética de la responsabilidad (ver Beck, 1999) que, producida en los últimos tiempos, procura y se sustenta en la ampliación de las posibilidades de autodeterminación fruto de la crisis del Estado paternalista. En esta nueva ética individualismo y responsabilidad no constituyen oposición alguna, sino más bien que la ampliación de los márgenes de libertad y autodeterminación producen a la vez un aumento de las conductas de voluntariado y responsabilidad frente a la comunidad. Dicha acción voluntaria se funda, justamente, en las motivaciones personales que surgen como resultado de la autodeterminación:

---

4. Nótese que, como lo hemos señalado anteriormente, la palabra "tradicional" en la forma de la *crítica ni-ni* viene nuevamente a actuar como concepto que en sí mismo muestra lo perimido de una actitud o una forma de actuar. La imagen de lo tradicional vuelve como concepto que obtura y encierra la posibilidad de retomar viejas discusiones o poner en cuestión aquello que se va a proponer.

5. Por supuesto, cabe preguntarse cuál sería aquella competitividad no-genuina. Pero eso sería mucho, e incluso obvio, para estos documentos.

"¿Cuáles son los ejes conceptuales para pensar y operar el proyecto?
-**Voluntariedad:** la acción voluntaria es el resultado de una libre elección, una opción ética, personal, gratuita, que no espera *retribución o recompensa*. Cabe destacar que la persona voluntaria se interesa y obtiene satisfacción en sus motivaciones personales" (D18).

Al igual que competitividad y solidaridad no se contraponen, el voluntariado no se contrapone con la individualización; al contrario, en aras de la satisfacción personal los individuos realizan acciones para con sus semejantes. La individualización cada vez mayor provoca, aun cuando sea para la satisfacción de intereses puramente personales, el trabajo para con otros:

"todo hace suponer que el grado más elevado de compasión no se desarrolla en los individuos mediante el abandono por parte de éstos de su individualismo. Al igual que el norteamericano medio, valoran su libertad personal, están convencidos de la necesidad de la autodeterminación, buscan con empeño el éxito personal, se ocupan de sí mismos y desean llevar una vida confortable. Y a la inversa, las personas que creen más firmemente en la importancia de perseguir su propio interés por esas vías no parecen atribuir menos relevancia a la preocupación por los otros que aquellos que le asignan menos trascendencia a su propio interés personal" (Wuthnow, 1999:63).

La imagen de la libre elección, supuesto fundamental de las sociedades de competencia, como la forma a través de la cual sucede, entre los individuos, una cierta consonancia en la búsqueda incansable de la satisfacción de sus intereses que *per se* procura el bien común es, por cierto, tan antigua como la relación entre mercado y bienestar general. Más allá de la conciencia moral que fuerza a los hombres a actuar solidariamente, ya desde Adam Smith es posible identificar conjuntos de ideas en los cuales "el desarrollo y el bienestar son la providencial suma de egoísmos privados cuyo resultado es el mejoramiento del conjunto" (Hopenhayn, 1994:72). A esta imagen que apela Wuthnow cuando señala que el voluntariado de sus entrevistados

no obedece al interés por los otros, sino a búsquedas individuales de satisfacción personal, incluso de reconocimiento y prestigio, es también la que se señala en el fundamento de la acción voluntaria en los documentos.

Seguramente, en ese sentido no habría duda, como señala Beck, que sólo estamos viviendo una época de acrecentamiento de la autodeterminación que crea las condiciones para la gesta de una, *no tan*, nueva moral social fundada en la ética de la responsabilidad individual. Claro que la duda no deriva de ese postulado sino del discurrir de una historia que no ha hecho más que mostrar la imposibilidad de este relato o, por lo menos, de una de sus partes.

El aislamiento aparece como causa de la pérdida de lazos que impiden esa acción para con los otros, que los jóvenes superen sus condiciones de vida y, seguidamente, es la forma social que debe vencerse para abordar los problemas que, de hecho, son comunes:

> "La experiencia nos viene demostrando que las respuestas aisladas son insuficientes para abordar esta temática. El abordaje debe hacerse entonces de modo tal que quienes trabajan o están interesados en tratar este problema, se comprometan en propuestas comunes que permitan construir una red institucional que contenga y a su vez promueva el desarrollo de los jóvenes. La reincorporación y la permanencia de los chicos en la escuela serían algunos de los indicadores del posible camino a recorrer en pos de estos objetivos. Para que esto pueda realizarse es necesario que tanto la escuela como las organizaciones se comprometan en un proyecto común, cuya finalidad será la formación de una red local que tenga un centro diferente, según sea la problemática que se quiera atender de los jóvenes. Así, por ejemplo, si habláramos de la influencia de la droga en el comportamiento social e individual de los jóvenes, el centro de la red estaría en aquella organización de la comunidad que se dedique a la prevención y tratamiento de adicciones o en la Secretaría de Prevención de Adicciones, dependiente del Municipio o la Provincia" (D16).

La comunidad aparece, así, como "un bien, un valor, una esencia que –según los casos– se puede perder y reencontrar

como algo que nos perteneció en otro tiempo y que por eso podrá volver a pertenecernos. Como un origen a añorar, o un destino a prefigurar..." (Espósito, 2003:23) que, como tal, permitirá poner en común la falta y la innumerable cantidad de carencias que comparte la población. Y, según se plantea en los documentos, es precisamente la ruptura de dichos lazos y su consecuencia, la falta de sentido, la causa de la violencia y la criminalidad. La comunidad y la acción con otros reedita, como añoranza, la salida al encuentro de un algo que vuelva a los individuos sujetos de una entidad mayor que les devuelva la plenitud perdida. Pero, tal como señala Espósito, lo común en la comunidad es justamente la falta, lo que une a ese conjunto de personas unidas no es un más, sino un menos que es la carencia y que los pone en deuda unos para con otros. Por lo que compartir esa carencia es lo que se pone en común en esta nueva configuración de lo *público*. Si la modernidad había erigido en el Estado ese compartir, en el presente es la comunidad quien debe responsabilizarse por esa carencia. Y a ello son llamadas las escuelas y las organizaciones de la sociedad civil.

3. Todos juntos pueden más: la propuesta

Los documentos no se equivocan en sus diagnósticos. Efectivamente, las formas que ha asumido la economía en las últimas décadas (y que nada indicaría que fueran a cambiar sustancialmente) ha funcionado como una aplanadora que deja a la población polarizada entre aquellos que aún tienen la posibilidad de reproducirse e incluso de crecer en una economía de incertidumbre, y aquellos que ya no viven en la incertidumbre porque han asumido que no tendrán posibilidad alguna de insertarse en los canales formales de la reproducción. Es en este contexto que

> "la economía política de la incertidumbre incluye, como uno de sus ingredientes indispensables, la presentación del 'problema de los pobres' o bien como cuestión de ley y orden o bien como el objeto de la preocupación humanitaria, pero ninguna otra cosa

y nada más que eso. Cuando se utiliza la primera representación, la condena popular de los pobres -depravados en vez de privados- se acerca todo lo imaginable a la quema en efigie del miedo popular. Cuando se despliega la segunda representación, la ira contra la crueldad y la insensibilidad de los caprichos del destino se puede canalizar de manera segura en inocuos carnavales de caridad y es posible evaporar la vergüenza de la impasibilidad en breves explosiones de solidaridad humana" (Bauman, 2001a:136).

Así, los hijos de libertad, como gusta llamar Beck (1999) a la generación joven del siglo XXI, han visto ampliadas sus posibilidades de autodeterminación en todos los ámbitos de la su vida desde la esfera del matrimonio, la sexualidad, el trabajo, los amigos, la comunidad, etc. Para estos autores[6] la incertidumbre, más que un problema, expresa la ampliación de la libertad, la realización máxima del relato ilustrado que combina razón y responsabilidad. La educación, por tanto, deberá actuar en la formación de la invidualización propiciando el desarrollo de capacidades que les permitan crearse a sí mismos en clara relación con los otros (Brater, 1999). Seguramente, la cuestión radica en que, para el *homo sacer*, la incertidumbre se relativiza. Ese conjunto cada vez más grande de la población vive con la certeza de que su reproducción no está ligada al mundo del trabajo ni siquiera como horizonte de futuro posible. De forma que cabe preguntar de quién es la incertidumbre. Al respecto, Bauman señala:

"los pobres son lo que al resto no pobre del mundo le gustaría mucho ser: personas libres de la incertidumbre... La lección que aprendemos al oír hablar de los pobres es que *hay que tener sin duda más miedo a la certidumbre que a la detestada incertidumbre*, y que el castigo por la rebelión contra los malestares de la incertidumbre cotidiana es rápido e inmisericorde" (2001a:135-136).

---

6. Nos referimos a los autores que escriben en la compilación realizada por Beck que lleva por título *Hijos de la libertad* (1999). Algunos de ellos son citados en este trabajo.

Así, concluye, la economía de la incertidumbre es la serie de reglas para acabar con todas las reglas.

Es en ese contexto de la nueva ética de la responsabilidad que la comunidad como *locus* de acción y el aprendizaje en servicio (como tecnología pedagógica), devienen para unos y para otros en la estrategia para el desarrollo de la cultura de la solidaridad. Como no suele ser de otra manera, el despliegue de los valores humanos encuentran en la educación su terreno de fertilización. De hecho, la formación para el trabajo traducida en el desarrollo de competencias no puede ya garantizar y ni siquiera prometer la reproducción en tanto inserción en el mercado de trabajo. Esto es, por más que se procure establecer relaciones entre empleabilidad y educación alcanzada, de aquí en más será muy difícil proponer que el nivel educativo alcanzado garantiza el empleo o incluso otras formas de trabajo que no involucren relación salarial alguna. Como se ha hecho claro en los últimos tiempos, más allá de los nuevos requerimientos del mercado de trabajo traducidos en las reformas educativas con el término "competencias"; su posesión no puede garantizar el ingreso en alguno de los circuitos de la economía formal. La monetización, como condición de acceso a las mercancías básicas para la satisfacción de las necesidades inmediatas y reproductivas, se ha independizado de toda imagen ligada al empleo.

De forma que la educación debe procurar que depositemos en la solidaridad humana aquello que ya *natura* no puede garantizar. Ello adquiere una fuerza especial cuando ya no se trata de sostener antinomias tradicionales. Pero para realizar su cometido las escuelas, dadas sus características, deben trabajar con otros:

> "A su vez la escuela también reconoce una particular característica, una doble pertenencia que la constituye y, a la vez, da sentido a su misión: forma parte de la estructura del sistema educativo y pertenece a la comunidad local en la que se halla inserta. El desafío es que la situación crítica en la que se encuentran los adolescentes y jóvenes pobres, nos está requiriendo respuestas que hacen poner en juego esta doble pertenencia" (D16).

De aquí en más, solidaridad, ciudadanía responsable y compromiso con la comunidad, funcionarán como sinónimos que las escuelas deben incorporar fruto de su propia condición: su identidad está fundada en esa doble pertenencia (Estado y comunidad) por lo que deben ponerla en acto y, al hacerlo, esas nociones se hacen realidad:

> "De hecho, la educación en la solidaridad y la participación ciudadana responsable es uno de los grandes objetivos de las políticas educativas acordadas a nivel nacional. También los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y los Contenidos Básicos previstos para EGB y Polimodal señalan reiteradamente la necesidad de formar a los estudiantes en actitudes solidarias, y de compromiso con la comunidad" (D15).

Todo parte de la identidad, no sólo de aquella que debe procurarse en los estudiantes, sino de aquella que debe definir a la escuela. Si bien la doble pertenencia caracteriza a esta institución, el proyecto debe ser pedagógico y la escuela corre riesgos si pretende responder a todas las necesidades; la articulación con otros, por tanto, expresa la identidad escolar en su doble forma: trabajar en la comunidad y, a la vez, impedir que la escuela se pierda entre las demandas sociales. Demandas que deben recibir una respuesta teniendo en cuenta los recursos disponibles, para lo que se debe realizar una adecuada evaluación, ya que de ella depende la viabilidad de lo que se emprenda. Como es indiscutible que las escuelas carecerán de recursos, deberán apelar a los existentes en la comunidad. Pero en este círculo nos encontramos con escuelas ellas mismas devenidas urbano-marginales, en comunidades urbano-marginales; en este llamado a la participación y a la creación de proyectos, las escuelas también ven ampliadas sus posibilidades de autodeterminación y, por tanto, se ven enfrentadas a su impotencia: en el proyecto están contenidas las condiciones de su propia inviabilidad. Seguramente el proyecto será pedagógico, pero ¿qué es lo que se aprenderá? Al igual que el *homo sacer* que está librado a su suerte, insacrificable, si quiere vivir deberá buscar los medios para hacerlo.

Como vemos, las estrategias de acción señalan a las escuelas y organizaciones comunitarias como las que deben actuar. Los pasos a seguir no involucran en ningún momento movimientos que incluyan al Estado; el nuevo actor garante y constructor de la vida social es la organización comunitaria para lo que se requiere, primero, crear el sentido de pertenencia, así como desarrollar la autopercepción de ser, a partir de ahora, el sujeto de la acción. Si antes se esperaba del Estado la directiva a seguir, ahora éste la emite diciendo "encontrá tu directiva junto con otros". Ello requiere de una nueva operatoria que los documentos ministeriales presentan con claridad:

> "Deberíamos poder enunciar juntos: 'TODOS EN LA ESCUELA Y TODOS EN LA COMUNIDAD'. Si cada institución de un barrio se plantea como la única, es posible que sufra el desconocimiento de las otras. Por otro lado, nada más inconveniente que forzar la articulación apoyándose en la posibilidad de contar con recursos económicos. A partir de un importante número de experiencias, consideramos que las estrategias de vinculación y articulación deben contemplar los siguientes aspectos en la secuencia que se plantea a continuación:
>
> - Mirarse para adentro (introspección institucional).
> - Mirar hacia afuera, descubrir al otro.
> - Mirarse desde el otro.
> - Mirar juntos a la comunidad.
>
> Para comprender, valorizar y comunicar la propia experiencia, la historia recorrida, las perspectivas y el sistema de valores, los sueños y las luchas.
> Para entablar relaciones positivas: dejarnos conocer y conocer a otros.
> Para construir códigos comunes en el lenguaje y en la interacción desde lógicas institucionales distintas.
> Para compartir un proceso respetuoso, abierto pero focalizado, creativo pero concreto y eficaz, pensando y haciendo juntos" (D16).

Ese primer momento de autopercepción se enuncia apelando a la necesidad de crear las ligaduras del todos juntos en donde a partir del mirar qué debe hacer cada quien, la identidad aparece

como la piedra fundamental de la unión, para entablar los vínculos con otros. A la forma de un slogan publicitario (todos en la escuela y todos en la comunidad) la comunidad, ese sentido del todos, aparece como la forma de salirse del aislamiento para compartir *luchas y sueños* pero que, no nos olvidemos, debe ser eficaz. Este tipo de enunciación en la forma de slogan se hace presente incluso recuperando, como a continuación se presentan, frases de Freire:

> "Se apoya en la idea de que **los recursos se incrementan cuando se socializan**. Se genera una configuración nueva, mucho más poderosa. *'Una gota, con ser poco, en otra se hace aguacero'*.
> **Facilita el intercambio de recursos y experiencias**, esto es, permite *'contagiar logros'*.
> **Constituye una instancia de apoyo mutuo** de cara a la difícil meta de realizar la tarea educativa en contextos de pobreza. Refleja una filosofía solidaria que une y protege a cada uno de los integrantes. *'Para vencer la tristeza, planificar la esperanza'*" (D18).

Y así, anticipando que la tarea será difícil y que nada indica que todo se resolverá rápidamente, la acción solidaria genera un poder que contagia y que, aun cuando en un principio pueda parecer pequeño, lo que se haga, por pequeño que parezca, es la manera de recuperar lo perdido e inmunizarnos contra la tristeza peleando juntos y contagiando logros, porque:

> "Una Red es una forma de organizar el trabajo incorporando nuevos socios o aliados. Es, fundamentalmente, un 'hacer con otros' o 'hacer entre todos', sin que ninguna de las instituciones que la integran pierda su identidad y función" (D18).

La escuela debe buscar aliados para resolver los problemas que, si bien afectan a su tarea, no los puede abordar; pero dado que las escuelas, de hecho, están resolviendo constantemente cuestiones que no son privativamente pedagógicas, la cuestión es cómo hacer para que ellas no se vuelvan un centro asistencial. De aquí que una de las principales preocupaciones radica en que la escuela no pierda su identidad porque si bien es llamada a actuar en nuevos frentes, no debe olvidar lo que le es propio. Se insiste

que el proyecto solidario y comunitario debe realizarse desde la escuela, su proyecto, su identidad e interdisciplinariamente, que parece también sinónimo de interinstitucional; después de todo, ambas tienen el mismo prefijo y parecieran indicar que el aislamiento no es exitoso:

> "Muchos de los problemas que hoy la escuela debe enfrentar pueden ser abordados con mayor posibilidad de éxito en forma no sólo interdisciplinar sino también interinstitucional. Por ello, desde la escuela deben buscarse formas distintas de asociación o articulación y participar en ellas con entusiasmo y responsabilidad. Esta concepción no implica 'derivar casos' a terceros, sino trabajar en forma conjunta el problema de un adolescente único e indivisible, que es 'sostenido' por toda una comunidad" (D16).

La escuela debe salir a la búsqueda con otros, pero no sólo no debe transformarse en centro asistencial. En la búsqueda de articulación tampoco debe *quitarse de encima* los problemas, derivar casos como si lo único que buscara de la unión es desentenderse de ellos. Debe trabajar junto con la comunidad, sostener a los jóvenes y, por cierto, no alcanza con que sea responsable; su función debe realizarse con entusiasmo, contagiando logros y alegrías.

3.1. Y, tienen que poder: las tareas

Como parte del no perder la identidad y no olvidar su función, la escuela se ve enfrentada a realizar complejos procesos de revisión de sí, sus proyectos, sus problemas y, por supuesto, conocer a la comunidad. La transformación de las formas burocráticas, autoritarias y tradicionales *per se*, debe dar lugar a esas nuevas modalidades que expresan cierta imagen de liberación expresada en el crecimiento de la autonomía y la autorrealización, como expresión de la identidad elegida y trabajada en el seno institucional. Esta nueva forma de la autonomía *exigida* hace, según se declara, a la grandeza de las instituciones y de sus miembros. Sin embargo, con ella se imponen un conjunto cada más amplios de tareas y obligaciones que funcionan como

verdaderas listas de control y evaluación que, si bien pueden operar desde el exterior, su eje se coloca en el nivel institucional doblemente: de la escuela en sí (sus proyectos y dinámicas), como de lo que realizan sus miembros. Se crean nuevas zonas de creciente autonomía que, si bien pueden en un primer momento leerse como la desaparición de la coacción y el control, se constituyen en formas nuevas y quizá más sofisticadas de control:

> "que caracterizadas por una menor intervención de la vigilancia directa, que se ejerce en el entorno inmediato por personas investidas de un poder tal que otras carecen, son menos visibles pero no por ello inexistentes: autocontrol... Este cambio, que opera a distancia en el tiempo y en el espacio, reconoce la imposibilidad del proyecto de una vigilancia total de la organización taylorista" (Boltanski y Chiapello, 2002:544).

De forma tal que aquello que en un primer momento aparece como la ampliación ilimitada de las posibilidades, elecciones y caminos a seguir deviene, en su sola enunciación, una larga cadena de acciones a desarrollar que no sólo involucran aquello que puede/debe hacerse (incluso ser libre y autorrealizarse aparece como un deber), sino también los criterios para la implementación, evaluación y, por cierto, control de la actividad, en donde es la capacidad (expresada en términos individuales ya sea para organizaciones como sujetos) la que determina el poder hacer.

Las tareas que se detallan en los documentos se acoplan una a una y van desde la gestión de las áreas curriculares hasta el seguimiento de la libreta sanitaria de los alumnos. Las condiciones de la eficacia de los proyectos son muchas, pero pueden circunscribirse en dos grandes grupos; por un lado, la planificación que, como cosa en sí, reclama cumplir con una serie de pasos que son requisito para garantizar la viabilidad y, por el otro, las actitudes que deben asumir quienes planifican y ejecutan. Dado que, según se define, se trata de cambiar y establecer una nueva cultura institucional, la última encuentra en los directivos un protagonismo especial que, como se planteó anteriormente, los transforma de pedagogos a líderes comunitarios y a los maestros de pedagogos a especialistas en gestión de proyectos:

"Para que efectivamente los proyectos de aprendizaje-servicio formen parte del PEI es imprescindible el compromiso del *directivo* ya que él es el responsable de moldear la *cultura institucional.* Los programas de aprendizaje-servicio más exitosos son aquellos en los que los directores hacen del aprendizaje-servicio una parte de la vida cotidiana en la cultura escolar" (D17).

Las posibilidades de obtener éxito, en todos los casos, involucran las actitudes a desarrollar que se encuentran íntimamente vinculadas con los pasos de la planificación; así, por ejemplo, la participación activa o el liderazgo se encuentran siempre presentes. Las dificultades no radican en las acciones, aun cuando se reconozca que ellas son vastas –pero el goteo puede provocar una tormenta–, sino en las lógicas en que se lleven a cabo:

"Teniendo en cuenta los criterios o 'estandares' con mayor consenso a nivel internacional, podemos decir que un proyecto solidario o de participación comunitaria es 'aprendizaje-servicio' cuando es planificado:

- en función del proyecto educativo institucional, y no sólo de las demandas de la comunidad;
- con la participación de toda la comunidad educativa: incluyendo el liderazgo de la conducción institucional, la participación directa o indirecta del cuerpo docente, y la activa participación de los estudiantes desde las etapas de diagnóstico y planificación hasta las de gestión y evaluación;
- al servicio de una demanda efectivamente sentida por la comunidad, y a la cual puedan atender los estudiantes en forma eficaz y valorada.
- atendiendo con igual énfasis a un alto nivel de respuesta a la demanda de la comunidad y a un aprendizaje de calidad para los estudiantes: incluyendo simultáneamente en el proyecto estrategias que apunten a garantizar un servicio de calidad (diagnóstico participativo, asesoramiento adecuado, vínculos con organizaciones comunitarias, actividades adecuadamente planificadas, gestionadas y evaluadas, etc.) y estrategias que apunten específicamente al aprendizaje, tales como: la apertura de espacios escolares y/o extraescolares de reflexión sobre

las actividades realizadas, el establecimiento de vinculaciones conceptuales de la problemática abordada con diferentes áreas o disciplinas, el diseño de redes conceptuales que permitan articular el aprendizaje-servicio con el aprendizaje en el aula, u otras" (D15).

La incorporación de estos nuevos componentes a la vida institucional trae una innumerable cantidad de ventajas, probablemente no tan grandes como las nuevas tareas que docentes y directivos estarán llamados a realizar para que estos principios se hagan realidad. Detengámonos por ahora en las ventajas que encuentran, como primer paso, la identidad, responsabilidad y compromiso que no puede lograrse en una escuela que se limita a enseñar *saberes*[7]; se plantea aquí una serie de nuevas funciones que conviene que la escuela desarrolle y que los alumnos realicen para su adecuada formación como agentes de cambio. Las próximas largas citas de los documentos dimensionan la innumerable cantidad de acciones que escuelas, docentes, directivos y alumnos son llamados a realizar y cuya única condición de eficacia es que esas actividades sean todas realizadas adecuadamente. En ellas (las actividades) y en ellos (los sujetos librados a sí mismos pero todos juntos) descansa la viabilidad[8]:

"¿Cuáles son las principales ventajas de integrar los proyectos de aprendizaje-servicio al PEI?

Permite a la escuela superar el modelo institucional de aislamiento e integrarse activamente al entorno comunitario.

La mención explícita de las formas en que se va a concretar el compromiso comunitario de la escuela, es un primer paso para una vinculación efectiva y para una participación responsable en la comunidad en la que está instalada.

---

7. Después nos preguntamos por qué en la escuela no se enseña, o por qué los aprendizajes ligados a las áreas curriculares no resultan tal como se espera.

8. Aun habiendo recortado la referencia textual al documento, su extensión, larga en sí, expresa la increíble cantidad de tareas y funciones que se espera y propone que la escuela realice.

En nuestros días la escuela no puede limitarse a la transmisión de los saberes y a la formación de los jóvenes, desconociendo la realidad circundante. Una de sus funciones esenciales es lograr que esos jóvenes sean agentes de cambio, se comprometan y atiendan las problemáticas sociales con las que conviven cotidianamente.

Posibilita a los padres conocer aspectos significativos de la identidad institucional y hacer elecciones conforme a sus preferencias...

Facilita la continuidad de los proyectos más allá del cambio de directivos y de docentes...

El compromiso comunitario pasa a formar parte de la cultura institucional con las implicancias que ello tiene en las conductas de los miembros de la comunidad educativa...

Posibilita identificar claramente los contenidos curriculares involucrados y permite a los docentes de distintos campos disciplinares efectuar articulaciones adecuadas.

Una de las principales características de la metodología del aprendizaje-servicio es la de permitir que los contenidos curriculares que se ponen en juego sean adecuadamente tratados en los diferentes campos curriculares... Si los contenidos involucrados en las actividades comunitarias... el aprendizaje-servicio, éste pierde riqueza académica y pasa a ser solamente voluntariado social... Por ejemplo, si el proyecto de aprendizaje-servicio consiste en atender regularmente los requerimientos del hospital de la comunidad, hay oportunidad de vincular las experiencias de los alumnos con contenidos de Educación para la Salud, Formación Ética y Ciudadana, Teoría y Gestión de las Organizaciones, Biología, Estadística, entre otros.

Permite la concreción de acuerdos interorganizacionales con otras escuelas de la comunidad y con organizaciones comunitarias que contribuyan a la perdurabilidad y efectividad del mismo...

Posibilita el seguimiento pedagógico, operativo y la evaluación sistemática, que incluye la reflexión sobre las acciones desarrolladas, y el consecuente ajuste y correcciones necesarios.

... Las instancias sistemáticas de reflexión entre quienes participan directamente en el proyecto y los demás estamentos de

la institución, resultan esenciales para que el proyecto sea valorado y para efectuar las correcciones y ajustes que correspondan. Al mismo tiempo, se va adquiriendo experiencia para mejorar futuros proyectos y posibilita la calificación de los alumnos participantes.

Posibilita una adecuada planificación y el uso racional de tiempos y espacios de modo que las actividades docentes y de los alumnos no interfieran sus otras actividades escolares.

Las especiales características metodológicas de estas actividades requieren cierta flexibilidad en el uso de los tiempos escolares y una actitud cooperativa por parte de las autoridades, otros docentes, e incluso los padres.

Da una mayor garantía a las instituciones donde se desarrollan las actividades de aprendizaje-servicio y posibilita un mayor control de ***las mismas***...

Reconoce institucionalmente a los docentes a cargo de los proyectos y es posible acreditar y remunerar su tarea.

Una tarea de voluntarismo comunitario no puede ser reconocida institucionalmente ni recompensada con la remuneración pertinente. Por el contrario, si está asociada al PEI los docentes que participan de la misma revisten la misma categoría institucional que cualquier otro docente y están sujetos a los mismos derechos y obligaciones. Esto implica, por un lado, una mayor equidad y, por el otro, la obligación de asumir responsabilidades pedagógicas, posibilidad de capacitación y mayor profesionalidad en el desempeño de la conducción de estas actividades.

Posibilita acreditar a los alumnos participantes...

Moviliza a la comunidad educativa, en especial a los participantes directos, posibilitando a los alumnos formas de aprendizaje diferentes de las que habitualmente se desarrollan en el ámbito escolar.

... moviliza a toda la comunidad educativa: alumnos, personal, padres, y en algunos casos, según sea la característica del proyecto, a la comunidad próxima a la escuela. Esto es altamente beneficioso en varios aspectos: facilita el desarrollo del proyecto, estimula a los participantes, favorece la obtención de financiación y trasciende a la escuela más allá de sus muros.

Alienta la participación de miembros de la comunidad bajo distintas formas y, particularmente, la de los padres de los alumnos.

Cuando es posible 'vender institucionalmente el proyecto' y que éste sea aceptado por su valor, se ven facilitadas muchas cosas...

Permite establecer la obligatoriedad del servicio comunitario para todos los alumnos.

Como cualquier otro aprendizaje, la solidaridad requiere estrategias pedagógicas adecuadas y específicas. El aprendizaje-servicio es una de esas estrategias y debiera llegar el momento en el cual desarrollar un proyecto solidario en las escuelas fuera tan normal como muchas otras actividades pedagógicas...

Facilita la financiación del proyecto.

Algunos proyectos de aprendizaje-servicio requieren recursos financieros para su implementación y desarrollo. Parte de estos recursos es probable que puedan ser aportados por entidades comunitarias, asociaciones cooperadoras escolares o empresas.

Posibilita los seguros de responsabilidad civil.

En conclusión, el aprendizaje-servicio es una estrategia didáctica de altísimo valor pedagógico que requiere, para su mayor eficacia, una decidida y responsable actitud de la dirección institucional.

Su inclusión en el PEI legitima formalmente su implementación y brinda una serie de ventajas institucionales y pedagógicas" (D17).

Como puede observarse, la lista de las ventajas es enorme y va desde la formación de los agentes de cambio, la venta del proyecto y la acreditación de los alumnos hasta la búsqueda de recursos. Las condiciones de eficacia de los proyectos no son menos y todas desembocan en el mismo sujeto, la escuela, que en calidad de líder comunitario debe:

"a) la vinculación del problema con la institución educativa: ¿la respuesta que podría dar la escuela, tiene que ver con su identidad?

Los problemas sociales son múltiples y complejos, y la escuela no puede ni debe pretender responder a todos ellos. El riesgo de emplear a los estudiantes como 'mano de obra barata' para

atender a necesidades que deben ser cubiertas por otras instituciones públicas o privadas está siempre presente. A la hora de definir la problemática a enfrentar, es necesario priorizar aquellas necesidades sociales que pueden ser atendidas desde un proyecto claramente pedagógico, con alto nivel de participación y de aprendizaje por parte de los estudiantes.

b) la posibilidad de ofrecer soluciones de acuerdo con los recursos, prioridades y tiempos disponibles. La disponibilidad y apropiación de recursos necesarios para la ejecución del proyecto es una variable que juega permanentemente. Como veremos más adelante, al diseñarlo es conveniente plantearse qué recursos humanos y materiales requerirá, cómo se organizarán, y los obstáculos que puede tener su implementación. De ellos deriva la viabilidad general del proyecto. Sin embargo, también en el momento de toma de decisiones, podemos realizar una primera aproximación considerando los recursos generales disponibles. Sería conveniente tomar en cuenta no sólo los existentes en la institución escolar, sino también los que se pueden obtener mediante la articulación con organismos comunitarios u otros actores que puedan involucrarse" (D15).

Como círculo que se cierra en sí mismo, la identificación de las necesidades –habida cuenta de su vastedad– debe realizarse atendiendo a priorizaciones, identificación de los recursos con que se cuenta, su organización posible y la obtención de los que faltaran en otras organizaciones. Según se propuso anteriormente, la gestión o planificación estratégica supone un complejo proceso de formulación que no sólo involucra la definición de objetivos y operaciones a cumplir, sino un análisis de los obstáculos que pudieran preverse y la puesta en marcha de estrategias para su abordaje. De alguna forma, no hay obstáculos sino malas lecturas del contexto para su abordaje:

"Un diagnóstico puede seguir estos pasos:

- Identificar las características de la situación social que se observa y sus causas.
- Analizar los factores que influyen en la realidad observada y determinar los aspectos estructurales que se encuentran presentes: situación geográfica, estructura económica, condiciones sociales, etc.

- Explicitar los valores de la comunidad educativa y, a partir de ellos, ver qué respuestas se pueden dar.
- Identificar las organizaciones que pueden actuar de contraparte, y determinar cuál será el vínculo a establecer con ellas.
- Analizar alternativas de acción.

Es frecuente encontrar proyectos con excelentes diagnósticos pero escasa participación en la comunidad, así como intervenciones solidarias bien intencionadas, pero poco eficaces por falta de un diagnóstico adecuado. Es necesario, por lo tanto, que el tiempo y esfuerzo dedicado al diagnóstico sea proporcional al desarrollo total del proyecto y conducente a la acción" (D15).

Si *el camino al infierno está lleno de buenas intenciones*, la planificación debe contemplar que no alcanza ni con buenas intenciones ni con formalismos operativos: el diagnóstico debe ser realizado con la participación de todos. Actitud y operaciones eficaces se constituyen como un todo de condición de viabilidad. Unas y otras constituyen tramas muy complejas y requieren, incluso, de nuevos saberes sobre los cuales, en todo caso, se tratará de procurar asistencia técnica o capacitaciones que enseñen a la comunidad educativa a realizarse. Esto no constituye obstáculo alguno.

Las referencias a las tareas que habrá de encarar la escuela son constantes y realmente extensas. Aquí realizaremos un breve resumen de aquellas pero que involucran también un conjunto de nuevas disposiciones a desarrollar: a) encuentro en el marco de redes educativas con docentes de otras escuelas para reflexionar sobre la propia práctica, revisar actitudes, actualizarse y profundizar, buscar alternativas, gestionar conjuntamente recursos humanos y materiales de las escuelas y los disponibles en la comunidad y realizar un seguimiento de la trayectoria de los alumnos de las escuelas; b) en el marco del trabajo en redes socioeducativas y con la comunidad habrá que promover el mejoramiento de la calidad de vida, administrar el comedor escolar, incluir a los alumnos en servicios comunitarios, promover actividades como huertas, fábricas de pastas, hornos de pan (y la lista sigue), inventariar, organizar y gestionar los recursos propios y los de la comunidad, realizar acciones de promoción

de la salud y prevenir problemas, mantener la libreta sanitaria de los alumnos actualizadas realizando los controles pertinentes, realizar diagnósticos de salud preventivos para disponer los mecanismos necesarios para el tratamiento específico, compartir los problemas de alumnas embarazadas; c) en conjunto con el trabajo voluntario se tratará de organizar actividades a contra turno (competencias deportivas por ejemplo), seguimiento socioeducativo de los alumnos, con los correspondientes diagnósticos, implementar guarderías, escuelas de formación para padres, mini competencias, juegos pre-deportivos.

Las actividades recién enumeradas no son todas, pero sí constituyen una muestra de aquello que se espera que la escuela haga, por supuesto, con otros. La articulación con otros y la creación de estas redes en sí misma es toda una tarea que se señala que ayudará a las escuelas a realizar estas acciones. Ello también trae un conjunto de nuevos desafíos y condiciones que se explicitan para llevar a buen puerto a la red: primero, la escuela debe describir los problemas y encontrar sus causas; luego, organizar el trabajo pedagógico de la red y orientar el trabajo con la comunidad y, por supuesto, deberá organizar la convocatoria a la comunidad, elegir las instituciones con las que trabajar, invitar y formalizar los acuerdos. Previo momento de ofrecerles un diagnóstico de las problemáticas que permita encuadrar las reuniones.

Aquí no termina la cuestión. Para que todo ello sea posible se prevén también factores a tener en cuenta en la planificación, que se diferencian según el momento; en el inicio del trabajo, la consideración de la predisposición *natural* de las organizaciones elegidas para trabajar en conjunto, la explicitación, la definición clara del problema; en el momento de la implementación: los niveles de participación, la flexibilidad de los individuos para el cambio, el desarrollo de un proceso de diagnóstico constante ya que la realidad es cambiante, la creación de un clima de compromiso y satisfacción grupal, la formalización de los procesos en convenios y reglamentos. Estos factores se combinan con una serie de nuevas habilidades que se declara necesario tener: capacidad de conciliar intereses, consensuar y resolver conflic-

tos, ser creativo y adaptarse a los cambios, mostrar disposición a recibir aportes financieros nuevos, como pueden ser sponsors, donaciones o publicidades. Y, por supuesto,

> "el rol de los directivos es fundamental para que las acciones de aprendizaje-servicio tengan continuidad en la escuela, en tanto que los docentes involucrados juegan un papel esencial en la calidad del proyecto. Por otra parte, como cualquier otro proyecto específico, es conveniente que sea integrado en el PEI para asegurar su sustentabilidad. De esta manera, su acción y resultados no quedarán restringidos al esfuerzo de un reducido número de integrantes de una escuela o institución y, en consecuencia, se garantiza su duración" (D15).

Eufemismos aparte, la preocupación por la respuesta a las demandas efectivas deja a gran parte de las escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana –donde las "necesidades sentidas" de la población son muchas y cada vez más–, en una situación de imposibilidad de darles respuesta. De modo tal que para hacerlo se ven enfrentadas a la *opción* de transformarse en *gerenciadoras* de proyectos sociales. De forma tal que son llamadas hacerse responsables de la gestión de la política social en el terreno de lo local y ello sin perder su identidad (la acción de la enseñanza) son llamadas. Seguidamente, son los propios individuos quienes "portan" dichas necesidades por lo que deben planificar cómo se responden a sí mismos de forma eficaz y valorada. A la vez que la condición del eficaz funcionamiento de los proyectos es la participación de todos.

Este tipo de enunciados se ensambla y se producen en sintonía, por lo menos, con los planteos más generales del *management* donde el emprendedorismo y las actitudes que se reclaman de los sujetos se encuentran en los ejes de esos enunciados. Ahora bien, tal como señala Castoriadis, sería un error ver en esta racionalización "extensiones secundarias o instrumentales con respecto al dominio de la producción y de la economía que sería lo esencial. Es la misma significación imaginaria social que se apodera de las esferas sociales unas tras otras" (2001:73). Es, justamente, esa voluntad de separar la *aplanadora económica* de los valores solidarios aquella que

permite realizar esta *perversa* y cínica larga lista de tareas que las escuelas deben desarrollar. Si algo del emprendedorismo puede funcionar con claridad en las empresas e incluso en otras instituciones que se encuentran en posibilidades de llevar a cabo proyectos de este tipo, ¿qué pasa cuando esta lógica llega a sujetos e instituciones como las escuelas urbano-marginales? La viabilidad o sustentabilidad se encierra en sí misma. Todo queda amalgamado, de forma por lo menos angustiante, en el proyecto y en la voluntad de los miembros y de los directivos en quienes descansa la responsabilidad de estimular, motivar a todos para que los esfuerzos no sean restringidos, los proyectos devengan durables y, por cierto, para que la comunidad toda devenga solidaria y se desarrollen los valores de la sociedad que permitan contrarrestar los efectos de la esfera económica. Pero lamentablemente esta esfera y sus efectos no son discretos, sino continuos e inundan todos los subespacios posibles de identificar. Retomando nuevamente a Castoriadis,

> "el producto social es el producto de la cooperación de una colectividad cuyas fronteras están desdibujadas. La idea de un producto individual es una herencia de la convención/institución jurídica de la primera instauración de la *propiedad privada* sobre el suelo. Estas ideas, separabilidad en general y posibilidad de imputación separada, son los presupuestos tácitos de los postulados de la teoría económica" (2001:77).

Pero esta pretensión de separabilidad e imputación separada que puede funcionar en cuanto al diagnóstico de los problemas, no es así respecto del desarrollo de un nuevo conjunto de actitudes que se demandan a las organizaciones y, por supuesto, a los individuos; del conjunto de principios, esto es, de la racionalidad que debe guiar la acción. Las propuestas, como dijimos, comprenden un conjunto de nuevas acciones que involucran tanto a las organizaciones y su modos de gestionar y llevar adelante proyectos como a los individuos. Se trata de una serie de cambios que deben darse paralelamente tanto en el funcionamiento psíquico de los individuos como de las organizaciones: "correspondencias, procesos de influencia, mecanismos

de acoplamiento entre otros registros constituyen un sistema híbrido de la relación individuo/organización" (Aubert y Gaulejac, 1993:208). Los principios, por ejemplo, de flexibilidad y adaptación al cambio rigen para ambos polos del par como si constituyeran uno.

Los problemas son enormes, pero las tareas, funciones y actitudes que debe asumir la escuela quizá lo sean aún más. La perplejidad, las sensaciones de impotencia, seguramente se encontrarán a la orden del día no tanto porque las escuelas no hagan o no pretendan hacer; la impotencia radica en la imposibilidad radical de llevar adelante unas misiones que, en sí mismas, son inadmisibles cuando las causas devienen hechos consumados.

En este contexto, puede entenderse de qué hablamos cuando hablamos de crisis de la educación, de crisis de institucionalidad. Cuáles son las imágenes que funcionan como horizonte de futuro de la educación. Frente al reconocimiento de esta crisis se apela a la necesidad de trabajar en y a partir de una identidad que debe constituirse y sustentar acciones, ella misma llamada a la coherencia profunda. En ese marco, la escuela debería dejar de ser escuela o, por lo menos, tal como se la pensó e imaginó hasta el presente; su misión, ahora al igual que antes, es que los hombres se doten de autonomía, pero ella es entendida como una nueva psicología con aspiraciones de autorrealización y de capacidades reales o potenciales de manejar la propia vida como una especie de empresa de sí (Rose, 2003). Las escuelas devienen empresas no sólo en el marco de los programas o propuestas de escuelas charter, ellas no son más que la explicitación de otras propuestas que, apelando a la participación y democratización, provocan o procuran provocar la misma actitud empresarial. Las disciplinas *psi* no sólo se presentan en las referencias a los individuos, sino también en el llamado a la reforma de actitudes institucionales, prestan su vocabulario a la gestión de proyectos. Para unos y para otros la clave está en la identidad.

Capítulo IV

El relato de la formación:
la institucionalización del sí mismo

"Esa creatividad ersatz es la auténtica pasión inglesa. Observa el núcleo del alma suburbana y verás un doble acristalado. Lo que adoraban en el país de Thatcher era el Hágalo Usted Mismo, no el progreso personal ni la cultura, ni la comida, sino las propiedades, casas más grandes y mejores dotadas de todos los adelantos modernos, la exhibición tangible del dinero ganado con esfuerzo. El asunto estaba en la exhibición... no habían votado para la que la policía castigase a los mineros, ni por el paro, ni por las SAS, ni para que la policía entrase en la BBC a confiscar programas, no habían votado por el cierre de hospitales. Era mucho más sencillo. Thatcher, alzándose sobre la cenizas del desempleo y la inseguridad de los últimos setenta, había hecho esto por las zonas de las afueras: les había dado dinero y les había liberado de la pesadilla colectiva que nunca habían deseado. Les había liberado para dedicarse al Hágalo Usted Mismo."
(Hanif Kureishi, 2004, Soñar y Contar).

El relato moderno de la formación, como hemos presentado anteriormente, se construyó en torno de los principios que emanan del sujeto de razón albergado en la forma del Estado-Nación. Se constituyó sobre la base de principios unificadores que, en su seno, albergaban la posibilidad de totalizar la diversidad en torno de un relato único que adscribía funciones a los sujetos, asignaba espacios a ocupar y unificaba en torno del relato épico de la nación. Los sistemas educativos modernos

tuvieron dichos ejes como mandatos. Las instituciones disciplinarias, la administración racional del saber y la legalidad como fundamento institucional, operaban en esta lógica donde la totalidad no sólo era posible, sino deseada.

Las ásperas críticas que recibió en los últimos años esta lógica del funcionamiento institucional, el mandato de la diversidad cultural, de la elección y la libertad/obligación de la elección de la identidad, crean y se crean en el marco de un nuevo relato en donde la formación ya no pasará por la constitución del sujeto trabajador-ciudadano y mucho menos se estructurará en torno de un relato único que la escuela debe transmitir. Nada más lejos de ello. Ahora, el sentido profundo se elige. El trabajador deviene un buscador de trabajo y el ciudadano un individuo comprometido, solidario y responsable de sí, en el marco de su comunidad electiva.

Es desde aquí que el nuevo terreno del gobierno no sólo no se construye en torno de una homogeneidad tal como la perdida sino que, justamente, nace de la crítica e, incluso, de la denuncia de tales procesos de homogenización a la vez que impulsa y promueve la diversificación de la identidad.

> "La fragmentación de lo social a través de las nuevas tecnologías de la imagen e identidades, de estilos de vida y elecciones, de consumo, marketing y de los medios masivos produjeron, de este modo, nuevas colectivizaciones de habitus más allá del control de coherentes discursos de la civilidad o de tecnologías políticas de gobierno" (Rose, 1999:179).

La fragmentación de lo social, más que resultado o consecuencia no deseada es y forma parte troncal de los discursos, prácticas y principios de regulación y formación de la subjetividad. El campo de la subjetividad devino un campo plural y las políticas de la formación y de su gobierno también lo son. No hay ninguna pretensión de unificar valores sino, justamente, actuar en un campo que se define como múltiple y en el que cada quien deberá optar y construir sus caminos. Si es posible reconocer alguna intención de identificación de un núcleo común de valores ello se encontrará en el seno de la comunidad, quien

podrá brindar una historia, tradición, costumbres comunes. De alguna forma, la comunidad funciona como la malla donde cada individuo deberá ir a buscar respuestas.

Asumida la sociedad del conocimiento, la muerte de los meta-relatos, la pedagogía se vio desbordada de nuevos principios constructivistas que abogan por la producción de un sujeto que asume como único relato que el camino es el camino del sí mismo. La pedagogía de las competencias, justamente, asienta gran parte de su propositividad en la imagen de que, en la sociedad de la información, el aprendizaje que tiene sentido es aquel que se asienta sobre el aprender a aprender; aquello que vale la pena saber no es el conocimiento como cosa en sí, sino los caminos para acceder a ellos. Del aprendizaje y la enseñanza fuertemente basado en los conceptos hemos pasado a la enseñanza de los procedimientos y, por cierto, de las actitudes. Como señala Fendler:

> "la sustancia a ser educada en estos discursos ya no es más la sustancia de otros momentos históricos, que se focalizaba en, por ejemplo, la sensibilidad ascética, el espíritu religioso y el cogito deductivo. La reforma educacional del siglo XIX consistió principalmente en el intelecto, el comportamiento moral y la ciudadanía, por lo que el currículo y las pedagogías estaban dirigidas a cultivar el intelecto, disciplinar la conducta y a alentar la responsabilidad social. Hoy la tecnología de gestión del aula en general sostiene aún la disciplina intelectual, comportamental y civilizatoria, pero las más recientes reformas han tendido a señalar que la maestría intelectual y el comportamiento sumiso no son suficientes. La sustancia a ser educada se constituye con miedos, deseos, aspiraciones, actitudes, inclinaciones y placeres[1]" (2001:121-122).

De modo tal que el objeto de la formación, claramente dirigido al *ego*, procura actuar sobre las emociones y las motivaciones.

---

1. Las citas de este texto son traducciones propias del inglés.

1. Las narrativización del yo: relatos de la auto-ayuda y la pedagogía de las competencias

En *El malestar de la cultura*, Freud señalaba como parte neurálgica de la tensión del hombre civilizado que éste había trocado una parte posible de su felicidad por una parte de seguridad; la cultura y sus restricciones le imponen un conjunto de sacrificios que, a la vez que son inevitables, constituyen trágicamente las posibilidad misma de su existencia. De ahí que, como dijera este autor,

> "el anhelo de libertad se dirige contra determinadas formas y exigencias de la cultura, o bien contra ésta en general. Al parecer, no existe modo de persuasión alguno que permita inducir al hombre a que transforme su naturaleza en la de una hormiga; seguramente jamás dejará de defender su pretensión de libertad individual contra la voluntad de la masa" (Freud, 1992:40).

Esta imagen nos ubica, junto con los análisis weberianos de la jaula de hierro, las imágenes kafkianas de la burocracia, entre otros, en la lucha cotidiana que el hombre debe poner en acto para liberarse de aquellas ataduras.

Como horizonte de esa lucha, Marcuse imaginó que

> "dentro de las sociedades establecidas, la aplicación continuada de la racionalidad científica alcanzará un punto final de mecanización de todo trabajo socialmente necesario pero individualmente represivo... Pero ese estado será también el fin y el límite de la racionalidad científica en su estructura y dirección establecidas. El progreso ulterior implicaría la *ruptura*, la conversión de la cantidad en calidad. Abriría la posibilidad de una realidad humana esencialmente nueva; la existencia de un tiempo libre sobre la base de las necesidades vitales satisfechas. Bajo tales condiciones el mismo proyecto científico estará libre de fines trans-utilitarios, y libre para el 'arte de vivir' más allá de las necesidades y el lujo de la dominación" (Marcuse, 2001:259).

Probablemente, el grado de desarrollo de la técnica, tal como lo señaló este frankfurtiano, nos podría liberar del imperio de la necesidad; sin embargo, lejos de habernos acercado a la calidad,

las formas en que se ha desenvuelto acercan cada vez a una porción de la población a la cantidad mientras que una gran parte de ella ve cómo se aleja cada vez más no sólo de la calidad sino de la más mínima posibilidad de acceso a la cantidad. Como propuso Arendt, ese desarrollo ha dejado a una sociedad de laborantes sin labor.

Ahora bien, casi como un sarcasmo del destino, el hombre civilizado en el presente es llamado a realizarse, a crear y crearse en su propio arte de vivir. ¿Qué sucede cuando es la propia cultura cuya restricción propone que ya no hay reglas o, más bien, donde la regla expresa algo así como un "libérate de toda atadura, tú puedes ser lo que quieras ser, el único límite eres tú mismo"? Aquí, la tensión ya no está estructurada en aquella imagen del hombre civilizado que debía ceder parte de su felicidad, en la renuncia que debía ejercer para formar parte del mundo de la cultura. Ya no hay tal constreñimiento. La comunidad deviene el *locus* para amalgamar la vida individual, vida que debe hacerse y rehacerse como resultado de la revisión constante, de la búsqueda y construcción de una identidad que ya no se debe tensionar entre el yo individual y el yo social.

La contradicción se presenta hoy en el propio seno del yo individual; se trata de una lucha que el individuo debe librar consigo mismo. Las instituciones, la comuna, deben ayudar, promover y generar espacios para que ese yo pueda realizarse. Tal imagen marcusiana, lamentablemente, no se ha realizado (por lo menos no tal como el autor la imaginó) y ya no se trata del yo que pelea contra la estandarización y la masificación; la lucha en una sociedad que ha incorporado y mercantilizado la diversidad se produce en el interior del yo. Las constricciones se plantean en el *ego*. Con ello no estamos pretendiendo señalar que tales contradicciones hayan desaparecido sino que, trágicamente, el mundo del *entrepreneur* ha absorbido la crítica de la cultura y la ha establecido como sustancia, como relato, horizonte de sentido de la individualidad; como *deber ser* en donde

> "para las nuevas terapias de la finitud, el sufrimiento no es algo a ser soportado sino a ser reenmarcado por la expertise, a ser gestionado como un desafío y un estímulo al poder del yo... el

self puede se restituido hacia sus convicciones como cuestiones de su propia existencia" (Rose, 1996:159).

El yo aparece, así, como algo a ser narrado tanto en y por el discurso pedagógico como el psicológico, e incluso en ese lugar de intersección que configuran los relatos de la auto-ayuda, del *coaching*, de la gestión, la resiliencia[2] y la empleabilidad. El yo devino objeto de reflexión, de mapeo y de acción, pero ya no de otro, sino de sí mismo. Maximizarse, partir a la búsqueda de la propia felicidad, de la calidad de vida, ser lo que uno quiera ser, devenir uno; en suma, dotar al yo de una identidad coherente constituye el eje de una nueva programática política, de una ética que se estructura en torno del proyecto de vida y del hacer del yo, de la identidad, un proyecto.

En este contexto, un conjunto de nuevos enunciados aparecen como terapéuticas y tecnologías del yo que involucran modos de actividad con el medio pero, especialmente, un modo de accionar del yo en y con el yo. La narrativización del yo, como las historias que nos contamos a nosotros sobre nosotros mismos, encuentran un primer terreno en los relatos de la auto-ayuda que, como veremos, expresan un tipo de saber pedagógico sobre el *ego,* pero también se expresan en el terreno propio de la discursividad pedagógica. Esto es, los textos de la auto-ayuda pueden ser leídos como pedagógicos fuera de la institución educativa, y a la vez podemos encontrar cómo este campo de enunciación se encuentra en los documentos educativos.

---

2. La noción de resiliencia, según se señala en la bibliografía especializada, remite a la capacidad (disponibilidad personal de factores protectores) que pueden tener las personas para sobreponerse a experiencias negativas e incluso fortalecerse luego de haberlas superado. Así, se remite a un proceso de autoencauzamiento, de soportar las penas y autoenmendarse. Según Rirkin y Hoopman (en Henderson y Milstein, 2005), "la resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse a con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy" (p. 26).

1.1. La auto-ayuda como relato de formación: nuevo territorio de la subjetividad

"*Si no cambias, te extingues*". Esta es una de las tantas frases que nos dicta uno de los libros más vendidos en los últimos años, *¿Quién se ha llevado mi queso?*; "*El aprendizaje es el cambio*", reza el documento 19 de nuestra serie. El libro al que estamos haciendo referencia tiene como protagonistas a dos hombres que están dentro de un laberinto[3]: uno que ante la repentina falta de queso, se queda esperando que éste reaparezca y otro que, después de un tiempo y luego de una fuerte crisis y reflexión personal, deja de esperar y se dispone nuevamente a la búsqueda de queso. Por supuesto, como Hollywood nos acostumbró a los finales felices, éste último luego de un largo camino de penas y angustias, encuentra queso. Pero algo ha aprendido. La lección o moraleja que le/nos deja tanta penuria puede sintetizarse del siguiente modo: una vez que encontró su queso no puede relajarse creyendo que habrá para siempre, debe nuevamente salir a la búsqueda ya que el queso se termina. Pero esto no queda allí. El hombrecito que se queda esperando lo hace sosteniéndose en viejas creencias y estructuras tradicionales; cómodo y sin condiciones de adaptación al cambio, prefiere sucumbir a la necesidad antes que modificar antiguas estructuras. El primero aprende la lección: ante todo prepararse para cambiar.

Los viejos *best-sellers* han pasado a un segundo plano, dejándole el primer lugar a este nuevo grupo de libros cuyo relato ya no refiere a otros, sino que llama a la reflexión y reforma del *sí mismo*. El relato de la auto-ayuda, de la auto-reflexión, expresa el llamado de la subjetivación de nuestros tiempos, y si la novela

3. Los protagonistas en rigor son dos hombrecitos y dos ratones quienes todos los días concurren a una fábrica de queso a comer. Un día los ratones desaparecen sin explicación alguna, mientras los hombrecitos siguen con su rutina hasta que llegado un momento en la fábrica ya no hay más queso. Luego de varios días uno de los hombrecitos decide salir al laberinto a la búsqueda de una nueva fábrica mientras que el otro se queda esperando que aparezca nuevamente queso.

expresó las tensiones que el sujeto debía atravesar para insertarse en la vida adulta, esta nueva literatura de bolsillo en la que se pueden encontrar los caminos para actuar y desarrollar desde la autoestima los vínculos interpersonales, también es útil para el gerente, el líder y, por cierto, para el buscador de empleo. En las grandes cadenas de librerías esta nueva categoría se abre cada vez más espacio y ocupa cada vez más metros cuadrados en las estanterías. Basta realizar un breve recorrido para verla junto con la bibliografía vinculada con el *management* que, en muchos casos, tiene estructuras similares a la literatura de auto-ayuda. Estos parecen ser la expresión del relato de nuestros tiempos. Las dos categorías remiten a un mismo y ya no tan nuevo relato: por un lado, el gerenciamiento a nivel organizacional, y por el otro, el gerenciamiento del *self* o *auto-gerenciamiento*.

> "La categoría de auto-ayuda designa un conjunto de prácticas articuladas textualmente que aunque variada en sentido y su campo de aplicación se basa en un mismo motivo: el principio de que poseemos un poder interior, plausible de ser empleado en la resolución de problemas. El denominador común de todas esas prácticas es un individualismo según el cual el individuo precisa buscar dentro de sí los recursos necesarios para resolver sus dificultades[4]" (Toni y Das Chagas, 1999:111).

Desde aquí, la auto-ayuda involucra un juego diferente de búsqueda; ésta ya no es sobre el mundo, sobre el afuera. El eje ahora se instala sobre ese *auto*, sobre ese *uno mismo* que, como reza la frase comentada, está llamado a cambiar.

> "Si la auto-ayuda tiene una larga historia, hoy día significa que la regulación de la existencia personal no es una cuestión de la política propiciando imponer normas de conducta a través de un Estado intrusivo y burocrático con poderes legales... La auto-ayuda hoy establece una alianza entre los profesionales reivindicando la provisión de una respuesta racional y objetiva a la pregunta por cómo podemos conducir nuestra vida para asegurar normalidad, contención y triunfo, e individuos buscando modelar sus estilos

---

4. Las citas a este texto son traducciones propias del portugués.

de vida ya no para actuar según las convenciones sociales sino con la esperanza personal en la felicidad y el mejoramiento de la calidad de vida" (Rose, 1996:156).

La pedagogía, asimismo, reclama un nuevo lugar que, a partir de la explicitación de los cambios acontecidos (globalización, crisis del Estado, etc.), también centra su foco en ese juego que llama a la docencia a readaptar las funciones de la escuela, propiciando un nuevo sentido de la educación que ya no puede basarse en la repetición rutinaria de conceptos:

"Para qué educar, nuevos sentidos:
...Así planteado el problema, la función ineludible de la educación es transmitir el capital cultural desarrollado por las generaciones anteriores y, a la vez, formar para promover la innovación y el cambio. La concepción enciclopedista que la escuela sostuvo durante mucho tiempo fue significativa para dar cuenta de un estado del saber en un momento dado; sin embargo hoy ya no refleja los avances y transformaciones actuales. Actualmente, con la mera transmisión de conocimientos no se alcanzarán los objetivos deseados..." (D19).

Seguramente, olvidados de los trabajos en torno del principio de correspondencia y el currículo oculto, señalan que la escuela se dedicó a enseñar de forma enciclopédica saberes, pero que ahora esta función se debe realizar instalando la innovación y el cambio. La enseñanza puramente basada en conceptos, traducidos en capital intelectual, no alcanza. Un nuevo currículo ya no tan oculto está teniendo lugar.

La innovación y el cambio involucra la enseñanza de un conjunto de nuevas actitudes que se expresan en términos de competencias. El eje, ahora, involucra el llamado a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo; en suma, al *sí mismo* que debe constituirse en gestor de su propia existencia y formación. *Aprender a aprender* se ha vuelto el eje del accionar educativo, de la socialidad emergente, como núcleo del relato de nuestros actuales dispositivos institucionales, en general, y pedagógicos, en particular. A ello debemos agregar un segundo aspecto: si la formación del sujeto suponía el encuentro entre un adulto que

formaba y dirigía a un joven, los relatos a los que hacemos referencia suponen un vínculo diferente entre estos dos, el alumno y el maestro. Esta auto-reflexión ubica al adulto ya formado en un doble juego. Por un lado, ya no puede dar respuesta, sino que debe guiar el autoaprendizaje, y por el otro, él mismo debe considerarse como objeto y sujeto de la autoreflexión. El llamado a *aprender a aprender* y a la *formación continua* ya no afecta al joven en formación, sino que nos llama a todos a ser gestores del *yo*. De hecho, la formación escolar debe preparar esos pilares

> "para cumplir con los desafíos que se le presentan, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que serán para cada persona, en el transcurso de su vida, los pilares del conocimiento. Estos son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.
>
> El aprender a conocer alude al dominio de los instrumentos mismos del saber más que a la adquisición de conocimientos codificados y sistemáticos... Como condición previa a este aprender es necesario el aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria, y el pensamiento inductivo y deductivo para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
>
> El aprender a hacer ya no puede ser entendido como la preparación del individuo para desempeñar una tarea material definida, sino como una competencia que lo capacite para hacer frente a gran número de situaciones y trabajar en equipo...
>
> El aprender a vivir juntos implica dos orientaciones complementarias: por un lado, el conocimiento gradual del otro, que involucra forzosamente el conocimiento de uno mismo, y por otro, la participación en proyectos comunes que resalten la interdependencia entre los individuos...
>
> El aprender a ser implica no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada uno: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar. La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio y de responsabilidad personal, contribuyendo al desarrollo global de cada persona. Finalmente, debe señalarse la importancia de concebir

a la educación como un todo, sin otorgar a la adquisición de conocimientos la prioridad que tradicionalmente se le asigna en detrimento de los otros tres pilares" (D19).

La gestión del aprendizaje como gestión del yo ocupa un papel central en la formación, incluso como preparación de la identidad del trabajador de la acumulación flexible. Los trabajadores devienen sujetos adaptados y/o no adaptados; esto es, el trabajo o las tareas que debe desarrollar un trabajador para "seguir siéndolo" se transforman en cuestiones de autoactualización y, por cierto, de actitud. Los trabajadores ya no son medidos en términos de si son o no productivos; su medición se basa en si están o no ajustados. Al igual que los hombrecitos de la "fábula", habrá uno que quedará fuera de la trama de vida porque no logra adaptarse. Ello vale para todas las áreas ocupacionales, lo que en el caso de la docencia se traduce en el llamado a la profesionalización de la función docente y, por supuesto, de la gestión curricular.

Una compleja trama de narrativas psicológicas, señala Rose (1999), que nos devuelven una imagen de nuestro mundo como un problema de auto-estima y *empowerment*. Una terapéutica social que crea un territorio en donde se problematiza la propia existencia en términos de significados psicológicos y psicodinámicos, de sus implicancias y determinaciones llamando a la intervención del sí mismo en término de normas y técnicas psicológicas. Intervenciones que puede y debe realizar el sujeto.

Esto nos lleva a otro aspecto. De alguna forma, el tiempo de la formación en el siglo XIX y gran parte del XX se pensó como una etapa, un proceso que podía identificarse con un comienzo y un fin pensado como un momento de la vida a partir del cual nos decían "Ud. ya está formado, es hora que se integre a la vida adulta y salga a trabajar". Ahora, nos encontramos frente a un llamado que nos dice "*si no cambia se extingue*" que, traducido en términos pedagógicos, adquiere la forma de la educación permanente: "Ud. deberá volverse gestor de su propia formación"; y ello involucra que el adulto que antes nos daba las respuestas, ahora debe transformarse en un líder, motivador y promotor del auto-aprendizaje para poder adaptarnos constantemente. Así, en

"las aproximaciones constructivistas, un docente o un estudiante participa activamente en la construcción de su identidad, que incluye el deseo de participar –generalmente referido a la motivación– como un aspecto esencial" (Fendler, 2001:123).

Dado que, como se señala, se trata de *aprender a aprender*, entonces el docente ya no debe *enseñar*, sino guiar los aprendizajes. En la bibliografía pedagógica, en los procesos de reforma de la educación implementados en los años noventa ha adquirido especial brillo la imagen del docente que debe volverse un líder, motivador, orientador del auto-aprendizaje:

> "Así, los alumnos elegirán sus propias estrategias y pondrán en juego las herramientas que consideren más apropiadas al problema. El trabajo del docente, en este caso, se centrará en la elección de la situación y en el seguimiento del proceso de resolución por parte de los alumnos.
>
> Una manera de evitar caer en alguno de los dos extremos planteados consiste en enfrentar a los alumnos a tareas abiertas, que requieran la reflexión y toma de decisiones; en estas tareas el docente mantiene un rol activo. El docente ayudará a los alumnos a encontrar preguntas que permitan interpretar el problema y a diseñar un plan para abordarlo: ¿cuáles son los datos de los que dispongo?, ¿conozco algún problema similar a éste?, ¿puede servirme de ayuda este problema conocido?, ¿puedo enunciar el problema de otra forma? Así, el docente propiciará en los alumnos:
>
> - el hábito de formular preguntas;
> - la cooperación, incentivando la discusión y los puntos de vista diversos;
> - la exploración del problema y la confrontación de vías de solución alternativas;
> - la adopción de sus propias decisiones sobre el proceso de solución;
> - la reflexión sobre el proceso.
>
> El docente, entonces, ayuda a que los alumnos exploren y reconozcan qué conceptos y qué procedimientos disponibles pueden ser de utilidad y, por otra parte, proporciona los medios necesarios para alcanzar las nuevas capacidades que se requieran" (D20).

Como puede observarse, la función docente consiste en ayudar, propiciar para que los alumnos elijan/adopten las estrategias adecuadas que les permitirán alcanzar capacidades ya que, como se señala en la cita anterior, incluso el aprendizaje de conceptos consiste en la ejercitación o adquisición de capacidades más que saberes codificados. Esos ya no sirven, son tradicionales. La cuestión radica en ese conocerse a uno mismo reflexionando sobre las propias estrategias, capacidades que deben ponerse en juego y que el docente debe ayudar y orientar a que sucedan.

En suma, nos referimos a un conjunto de nuevas técnicas y prácticas (discursivas y no discursivas) de la formación centradas en la capacitación del ser humano a actuar, a tomar decisiones, a llegar a ser; ahora, como expertos sobre el sí mismo, emprendedores, responsables de su formación y desarrollo. Se trata de un nuevo conjunto de estrategias, formas de conocimiento, vocabulario, formas de juicio y de percepción, de cálculo, etc., que delinean los dispositivos pedagógicos del gerenciamiento. Y, según lo entendemos aquí, refieren a aquello que, siguiendo a Foucault, pueden llamarse las *tecnologías de gobierno*, en tanto suponen el acoplamiento de diversas formas de conocimiento en una variedad de dispositivos tendientes a que un determinado conjunto de prácticas/conductas se produzcan.

1.2. "Prepárate para cambiar rápidamente"

Mucho se ha escrito en los últimos años sobre la desaparición o crisis de las grandes narrativas; sin embargo, creemos que los relatos del sí mismo pueden ser pensados como una nueva forma de éstas. Como señalan Hardt y Negri,

> "contrariamente a lo que muchos posmodernos señalan, la máquina imperial lejos de eliminar las metanarrativas, actualmente las produce y reproduce con miras a validar y celebrar su propio poder. En esta coincidencia de producción a través del lenguaje, *la producción lingüística de la realidad y el lenguaje* de la autovalidación resultan ser piezas clave en la comprensión

de la efectividad, validación y legitimación de los derechos del imperio[5]" (2001:34).

Esta cultura de la empresa, del *empowerment*, involucra una nueva totalización y unificación que se dibuja en torno de un derrotero de crecimiento económico y desarrollo basado en la visión de un futuro ya no mecánicamente dirigido al progreso sino dependiente de las inversiones que cada quien (de modo similar empresas o sujetos) realiza en su readaptación y cambio. Para ello debe procurar: la excelencia, la innovación, la modernización, la alfabetización tecnológica, el entrenamiento de las habilidades, el desempeño y, sobre todo, la voluntad emprendedora que en sí

> "es potente para articular la racionalidad política en tanto puede conectar la deliberación política general con la formulación de programas específicos que simultáneamente problematizan prácticas organizacionales en diferentes espacios sociales y proveen racionalidad y guía para su transformación. El vocabulario del emprender construye una racionalidad política que se traslada en el gobierno de aspectos sociales, económicos y de la existencia personal que aparecen como problemáticos" (Rose, 1996:154).

Ya no hay oposición entre los cambios que deben producirse en los individuos y en las organizaciones; ambos funcionan con un mismo lenguaje y deben producirse paralelamente: "las organizaciones producen las personalidades que necesitan y los individuos modelan las organizaciones para adaptarlas a sus necesidades" (Aubert y Gaulejac, 1993:209). De hecho, en este vocabulario la identidad remite tanto a algo que debe producirse en los individuos como en las organizaciones; el proyecto de vida que se señala requiere de todo un trabajo sobre la dotación de sentido coherente a la identidad, vale tanto para unos como para otros, aunque quizá ya no podamos tan fácilmente diferenciar a esos unos y otros.

> "El aprendizaje organizacional puede ser entendido como el proceso de mejoramiento de las acciones, mediante el conocimiento

---

5. Las citas de este texto son traducciones propias del inglés.

y la comprensión de lo que se realiza institucionalmente... Una organización inteligente privilegia y produce valor añadido o agregado que se caracteriza por: elevar las capacidades profesionales de los integrantes de la misma, aumentar sus estrategias de trabajo y sus saberes específicos, e incrementar las expectativas de desarrollo de la misma organización a partir de una búsqueda de mejores resultados" (D19).

El cambio, la necesariedad del cambio y, por tanto, de adaptación a él se ha vuelto uno de los grandes articuladores discursivos de nuestros tiempos. Las empresas, las escuelas, los hospitales y, obviamente, los individuos, no sólo son sujetos de cambio, sino que deben volverse auténticos promotores de él. Crisis y cambio, ambos, dos polos que se ensamblan en la gestión ya sea de las organizaciones como de los individuos. No es difícil pensar en ellos como meta-narrativas. Se trata de relatos que seguramente ya no se articulan alrededor de los polos de la ilustración; ese gran relato al que estábamos acostumbrados y nos proponía la unión entre razón y progreso. Sin embargo, ¿no podríamos pensar que la promesa del cambio viene acompañada de una "nueva fe" en otra forma del progreso? Fe que se enlaza en una promesa constante de movimiento, ya sea fruto de la vertiginosidad de la innovación tecnológica como de la búsqueda y aparición de nuevos placeres, sensaciones y deseos. Se nos podrá decir que este relato ya no refiere al Sujeto moderno de la historia. Seguramente. Pero ello no implica que no asistamos a la producción de un nuevo sujeto que es llamado a moverse, mutar, autogestionarse, en la *sociedad del conocimiento* en donde *si quieres y eres capaz parece que todo es posible*. ¿No constituye éste un nuevo gran metarrelato?

Una nueva promesa que ahora nos invita ya no a adquirir conocimientos, sino actitudes y destrezas que nos permitan adaptarnos al cambio. Y ahí, para auxiliarnos está nuestro libro de auto-ayuda. *No te acostumbres a que siempre tendrás queso, más bien debes acostumbrarte a buscarlo. El queso muta y tú debes mutar con él.*

"Estas organizaciones son aquellas que aprenden a aprender modificando sus tradicionales formas de pensar un problema o una

actividad. En ellas puede distinguirse dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje adaptativo y aprendizaje generativo. El aprendizaje adaptativo es aquel que se relaciona con la resolución de problemas apelando al uso de formas anteriores de conocimiento, adaptándolas o explotándolas... El aprendizaje generativo es el relacionado con la creación de nuevas visiones, modos y estructuras para mantener un sistema de trabajo determinado. Permite la reestructuración de los puntos de vista, se trata de un modelo deliberado de buscar nuevas formas de hacer las cosas. Es un proceso de exploración de alternativas" (D19).

Al igual que los hombrecitos buscadores de queso, hay mucho que aprender. Por un lado, adaptarse involucra usar conocimientos previos, pero, paralelamente, entendiendo que ese conocimiento requiere ser modificado para resolver nuevos problemas porque habrá que generar nuevas actitudes que permitan lograr la más importante: comprender que los tradicionales modos de acción ya no sirven y que la respuesta está en la búsqueda constante de alternativas.

He aquí donde la formación encuentra su nuevo punto de anclaje. Formar a alguien, ahora, parece ser formarlo para que él mismo se forme, que se forme para buscar, ya que antes el sistema educativo formaba a los jóvenes para que adquieran los saberes necesarios para desempeñarse en una profesión u oficio, pero hoy esto ya no es posible (*el queso muta*...). Ahora, educar a los jóvenes supone formarlos para que ellos mismos aprendan a buscar, a resolver, a adquirir conocimientos (*buscar el queso*...):

"Este fenómeno tiene varias consecuencias para el sistema educativo y sus escuelas. Cada vez más es preciso pensar los currículos en términos de competencias globales y capacidades que los estudiantes deben desarrollar... Por otra parte, como se afirmaba más arriba, los modos de organizar la producción y el trabajo exigen altos niveles de calificación y polivalencia funcional. Así, por primera vez, lo que el mercado de trabajo moderno demanda de las escuelas se acerca mucho a lo que los educadores desde siempre se han planteado como objetivo de la educación: *un estudiante que*

sea capaz de pensar por sí mismo, analizar situaciones, resolver problemas, cooperar con otros, etcétera" (D19).

Ya no podemos ni debemos darles las soluciones, eso obedece a un viejo orden, a una vieja sociedad donde las personas creían que podían prever de un modo estable su futuro. Ahora tenemos que formarlos para que busquen soluciones; incluso para que se vuelvan responsables de su propia búsqueda. ¡Y ahora sí! Estos viejos principios educativos (porque para este caso la educación pareciera que no era tan tradicional) coinciden con los requerimientos del mundo del trabajo. Ya no hay más contradicción, las viejas demandas hoy son realidad, y la escuela debe hacerse cargo.

Así, el acento ahora está puesto en la autonomía individual y la capacidad para adaptarse; volverse agentes de cambio en un mundo que cambia. Nueva égida de la formación de la subjetividad que se condensa en el llamado a la formación permanente e involucra el autodesarrollo individual, pero también grupal y/u organizacional. Trabajo en proyecto, compromiso, participación, responsabilidad, desarrollo profesional, autogestión, trabajo en equipo, prometen una nueva realización individual del trabajador quien *debe* encontrar que sus objetivos de crecimiento individual se correspondan con el crecimiento de su empresa. Y ello porque las propias necesidades pasan a corresponderse con las necesidades del trabajo.

Este movimiento involucra dos principios o, más bien, una nueva síntesis que se produce entre lo organizacional y lo individual, en donde los nuevos discursos claman por transformar y volver al trabajo como el territorio de lo social, el espacio privilegiado para la satisfacción de las necesidades sociales (Donzelot, 1991a). Así, las escuelas que se desarrollan en este nuevo conjunto de principios no sólo consiguen mejores resultados de aprendizaje, sino también:

"Las relaciones de colaboración entre docentes, en el ámbito de las escuelas, son de enriquecimiento mutuo. A este tipo de relaciones debe aspirar la escuela inteligente... [porque] las escuelas que comparten estas características están en mejores condiciones

de generar un clima de trabajo colaborativo que permita utilizar los conflictos y los disensos como instancias de crecimiento institucional e incremento de los aprendizajes" (D19).

Así, trabajar debería dejar de ser esa acción, rutinaria y desgastante, que supone realizar una tarea desagradable para encontrar como única recompensa el salario (y hoy sigue siéndolo, aunque sólo para algunos). Ahora, los sujetos estamos llamados a encontrar que nuestros deseos se colman en el proceso mismo del trabajo y, renovando el *calling divino* propio de la ética protestante, el ejercicio de la profesión supone, quizá con más fuerza, la realización personal. Crecimiento institucional y personal se transformaron en una misma cosa donde pareciera que la alineación está siendo llamada a desaparecer en nombre de la identidad y en oposición a la jerarquía y homogeneidad de la burocracia:

"La construcción de la identidad institucional va unida a la posibilidad de establecer metas claras. Una institución con identidad propia reconoce en sí misma y en su historia, los rasgos peculiares que la hacen valiosa para quienes asisten a ella... Dentro de un estilo de gestión tradicional, las escuelas debían ser homogéneas, se esperaba igualdad en las maneras y productos, por lo tanto, todo lo que no se ajustaba a lo esperado era una señal de que algo andaba mal" (D19).

Así, se produce una cierta sinergia, como suele señalarse en los escritos del gerenciamiento, entre organización e individuo; una cierta homeostasis a través de la cual se logra que

"el individuo se adhiera y proyecte hacia el ideal colectivo que se le propone; tal ideal debe ser asimilado por los todos miembros de la organización. Nos encontramos ante un contrato narcisista por el que un sujeto aplica su libido narcisista en un conjunto del que recibe y que le ofrece reconocimiento y realización" (Aubert y Gaulejac, 1993:219).

De forma tal que la sinergia y el contrato, en las escuelas, se debe producir entre los docentes y sus alumnos, entre los docentes entre sí, los directivos con docentes, alumnos y padres...

donde todos, a través del reconocimiento de la diferencia y la identidad y su posibilidad de expresión auténtica, consiguen esa auto-realización que se desarrolla en cada quien a través de *lo que hace y en la organización como todo.* Llegar a ser uno mismo con otros, aprender a vivir juntos, devenir adaptable, tratarse a uno mismo como texto posible de ser modificado, en el compromiso y la confianza que reclama una organización que ahora llama a realizarse y crecer junto con ella.

Seguramente, este llamado que apela al trabajo como acto de realización personal más allá de toda riqueza (y que, por cierto, ubicó y ubica a la obtención de ganancia como eje de la vida social e individual), no deja de enfrentarse con su propia imposibilidad cuando los supernumerarios, como los ha llamado Castel, se enfrentan a ese difícil núcleo de articulación que está en nuestras sociedades aunque pretendan mutar. El imperio de la necesidad, a la que una sociedad de laborantes/consumidores está sometida, no deja de expresar el vacío que se abre en una sociedad de trabajadores/consumidores sin trabajo. Y ello porque más allá o más acá de todo compromiso individual, de la sociedad del conocimiento, de los augurios y promesas de las nuevas tecnologías, no hemos dejado de vivir en una sociedad en donde el eje de la integración a la vida social está dado por *el trabajo-salario-consumo.*

1.3. "Es más seguro buscar en el laberinto"

¿Qué actitudes tiene nuestro hombrecito *triunfador*? ¿Qué sujetos *debemos* llegar a ser para entrar en el camino del éxito? Aquí, nuevamente, si no cambias te extingues. Y, para ello, una primera cuestión a desarrollar es una actitud emprendedora, con vocación innovadora, no quedarse atado a viejos principios; actitud que demanda de un segundo aspecto, por cierto no menor, y es una profunda capacidad de autoevaluación y reflexión sobre las propias actitudes, sobre el *ego.* Este punto es central en tanto sólo a través de esa auto-reflexión nos encontraremos con nuestras fallas y podremos enfrentarlas, cambiarlas. Pero para ello es

central que las acciones que se desarrollen articulen propuestas innovadoras con sujetos participativos y comprometidos:

> "Las propuestas de las organizaciones están fundamentadas en los principios de la participación, el compromiso, la solidaridad y la creatividad. Estos postulados se vuelven realidad en la tarea cotidiana donde, a partir de lo aprendido, se otorgan responsabilidades para que los mismos jóvenes puedan transformarse en docentes de sus pares y vecinos, multiplicando el alcance de la tarea y realizando una apropiación tanto de las capacidades como de las responsabilidades de sostener los proyectos. Es así como se valoriza la idea de compromiso con un proyecto y de pertenencia a una institución" (D16).

Esta nueva actitud requiere no sólo que no nos quedemos de brazos cruzados, sino que desarrollemos una fuerte capacidad de *auto-crítica* que le permita revisar el camino que hemos seguido y modificarlo sin que por ello se derrumbe nuestra auto-estima; sino, más bien, que esa capacidad de auto-revisión funcione como el motor del desarrollo personal. En términos de la lógica de la política social, estas ideas aparecieron primero como crítica al Estado de Bienestar en tanto producía sujetos dependientes y cómodos que tenían garantizado o un empleo estable o el seguro de desempleo, por poner sólo un ejemplo.

> "En general podría decirse que las características salientes de los modelos pedagógicos a partir de los cuales se organizan las prácticas educativas de los programas con adolescentes -sean estos programas directamente educativos o no- son la flexibilidad en la modalidad de trabajo y la participación de los destinatarios" (D16).

Es en este punto donde la idea de la gestión adquiere especial brillo. Gestionar supone, justamente, estar atento al cambio. A diferencia de los modelos de la vieja administración, aparece la gestión que debe ser abierta y flexible; dinámica y emprendedora; previsora y anticipadora; responsable y comprometida y, sobre todas las cosas, con capacidad de conciencia crítica sobre los propios errores ya que sólo ella permitirá cambiar el rumbo. Si hacemos como el avestruz y nos escondemos frente

a los problemas, o esperamos que el *Estado* (como señalamos, clásico argumento de las críticas al Estado de bienestar) nos resuelva nuestros problemas, entonces es muy probable que el cambio nos encuentre sin armas para pelear y nos deje al costado del camino. ¡He ahí los fracasados! Quienes no logran insertarse en el *actual tren del progreso constante*, quienes se quedan a un costado del camino.

Es en este diagrama donde un desempleado ya no es aquel que perdió su empleo, sino aquel que no tiene trabajo, pero lo está buscando. Como en nuestros dos hombrecitos, el desempleado es aquel que comprendió que nadie le va a dar el queso, sino que debe salir a buscarlo. Y cuando se trata de trabajar en las escuelas con los jóvenes se traduce en

> "las estrategias que, con diferentes manifestaciones, implican un compromiso de gradual crecimiento en la autonomía de los grupos de jóvenes. Hay una fuerte tendencia a que sean los jóvenes quienes se transformen, de destinatarios de las acciones a protagonistas de las mismas. El trabajo sobre la autoestima, la promoción de la confianza en sí mismos y el acento puesto en las posibilidades y potencialidades de los jóvenes, obliga a las organizaciones a pensar en la formación y capacitación de los mismos como líderes y animadores socio-comunitarios que puedan llevar adelante acciones con sus pares y con otros sectores de la comunidad" (D18).

Ya no se trata de ser destinatarios, hombrecitos esperando que llegue el queso, sino de producir, hacer devenir protagonistas, hacedores de su propio destino; habrá que evitar por todos los medios producir y reproducir los viejos hábitos a que el Estado nos tenía acostumbrados. El acento habrá que ponerlo en el desarrollo de la potencia interior, de la confianza de sí y de la autoestima: mostrar que es posible. Y es en este lugar donde auto-ayuda y pedagogía encuentran su punto de cruce: tanto una como otra se asientan sobre la imagen que hace posible a través del trabajo de sí, basado, especialmente, en los procesos de identificación, la posibilidad de reconocimiento y, por tanto, de llegar a la completud, a la felicidad, si se realizan los pasos de reflexión y revisión de sí. Ello todavía se vuelve más *real* cuando

las viejas jerarquías y divisiones que oprimían e impedían la posibilidad de la construcción del yo, se abren, se flexibilizan y en sí mismas claman por el sujeto autorrealizado. El hombre ya nada tiene que ceder de su felicidad en aras de la seguridad. Ésta es un estado de ánimo que debe encontrar y lograr a través de la confianza de sí y de un devenir protagonista de sí.

La diferencia deviene, así, resultado de múltiples procesos de construcción personal, y al decir de Sloterdijk,

> "es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir. Un aprendizaje obligado que no puede mantenerse al margen de la lección político-antropológica de los hombres modernos; esto es, la de vivir su desigualdad de un modo diferente. Tras la revolución constructivista... todas las distinciones que eran objeto de descubrimiento han de ser transformadas en distinciones fabricadas" (Sloterdijk, 2002:89).

Esa construcción del yo ancla sus bases en la *identidad* y la identificación con patrones de sentido que la comunidad, electiva, debe ofrecer de modo de potenciar las posibilidades del *ego* y propiciar la integración de la diferencia en un mundo de diferencias; ya no hay lugar para la homogeneidad: lo heterogéneo devino la norma. El hacerse de cada quien y vivir esa diferencia es el llamado constructivista de la creación de sí.

1.4. La narrativa de las competencias

La configuración de esta nueva discursividad nos deja viviendo en un mundo donde ya no hay contradicción entre las demandas de los educadores y las del mundo del trabajo, al punto en que éste último, a veces, parece más progresista que el primero. Frente al mundo de las jerarquías, las divisiones, los autoritarismos, la rigidez de la burocracia, la educación –las escuelas, los docentes y directivos– ha quedado rezagada respecto de la innovación, el cambio y la desaparición de las constricciones externas que caracterizan al mundo de la empresa, de la familia, de la televisión y de la tecnología.

Si bien los discursos pedagógicos se alejan de la relación educación-empleo buscando en la calidad de vida, el respeto, la tolerancia y la autorrealización fundamentos que sustenten el desarrollo de los principios del cambio institucional, las narrativas del yo encuentran en el desarrollo de las competencias su principal expresión que no deja de vincularse, expresar y anclar los modos a partir de los cuales producir la formación de la subjetividad en el presente escenario.

Son las competencias como tópico las que rompen con una de esas principales contradicciones: si el trabajador debía adaptarse a puestos de trabajo que iban en detrimento de su capacidad, saber y desarrollo personal, esta narrativa se constituye como su contrario. Ya no se trata de adaptarse a puestos, sino de producir aquellas cualidades personales que actúan en la sinergia individuo-organización.

En ese marco, dos grandes ejes han ido estructurando los debates en las últimas décadas. Por un lado, el lugar de la educación en el binomio empleo-desempleo; esto es, a mayor nivel educativo alcanzado mayor nivel o posibilidad de empleo; dicho de otro modo, el desempleo afecta menos a los más educados. Por el otro, el debate en torno del conjunto de nuevos saberes que deben enseñarse en las escuelas o cursos de reconversión/capacitación laboral de modo que los sujetos adquieran una formación acorde con las nuevas demandas y vicisitudes del desarrollo tecnológico, desarrollen a pleno sus potencias, sus capacidades.

> "La referencia deja de ser la división del trabajo materializada en una estructura de puestos laborales, para hacer referencia a las cualidades personales: el '¿qué hace?' es sustituido por el ¿de qué es capaz?" (Boltanski y Chiapello, 2002:589).

La primera no es nueva en este campo. De hecho, a partir de que la teoría del capital humano estableciera la relación entre nivel educativo alcanzado y crecimiento económico (individual y/o social), ese eje ha sido asumido desde diversas perspectivas teóricas y "puesto a prueba" en distintas investigaciones llegando a establecerse que, de una forma u otra, la educación

alcanzada en nuestras sociedades siempre encuentra su relación con el nivel de empleo. Ya sea como reproducción de relaciones sociales, de la dominación, como legitimando posiciones de status o como promotora de la movilidad social ascendente, existe un vasto grupo de investigaciones que dan cuenta de este vínculo.

Sin embargo, y si bien estos trabajos no han dejado de tener fuerza en nuestro presente, un conjunto nuevo de categorías se han abierto camino a partir de la crisis del fordismo y la reconfiguración de los procesos de producción en la forma de la acumulación flexible. Si el tema de los años sesenta refería a la movilidad social ascendente, ahora es su reverso. Es aquí donde el segundo punto aparece con fuerza. Es así como una nueva categoría se abre camino y refiere a la formación en términos de la empleabilidad. Al decir de Brunner (s/d)

> "...la formación de competencias de empleabilidad, que son aquellas disposiciones requeridas para funcionar eficazmente en economías que cambian rápidamente y se hallan sujetas a una fuerte presión competitiva".

Es decir, ¿qué formación debe adquirir una persona para ser empleable? O dicho sin eufemismos, para que alguien nos quiera emplear y no nos quedemos mucho tiempo en la cola de los desafiliados, ¿cómo y qué debemos ser?

Se sigue de estos planteos que el gran problema de la empleabilidad de buena parte de la población encuentra su explicación en que su fuerza de trabajo ya no es deseable porque no tiene lo que debería tener; no son competentes, por tanto, no son empleables.

> "Como declarada sociedad de la competencia, ella no puede hacer otra cosa. No obstante, ella tiene que distribuir espacios desde premisas igualitarias -no tiene más remedio que suponer que los competidores parten de idénticas premisas-...la distinción entre vencedores y perdedores no es testimonio de origen de ninguna distinción esencial, sino sólo una lista de honor que siempre es susceptible de revisión" (Sloterdijk, 2002:94-95).

De forma tal que son las capacidades alcanzadas y desarrolladas por cada quien aquellas que articulan la distinción entre vencedores y perdedores, la diferencia del empleable.

Volverse competente involucra volverse una mercancía atractiva en el mercado de empleo, y para ello es necesario que los sujetos desarrollen un conjunto de nuevas actitudes que, lejos de expresar algún tipo de diferencia originaria, son resultado de la construcción de las capacidades y cualidades que la escuela debe propiciar, potenciar y orientar para su consecución.

En este marco, denominamos pedagogía de las competencias al nuevo diagrama que dibuja la formación en las sociedades de gerenciamiento. Diagrama en donde se integran estos aspectos de diversos modos. Primero, se traduce la falta de empleo como un problema de sujetos competentes; esto es, los sujetos no logran emplearse porque no poseen la formación que los nuevos requerimientos de la empresa flexible les demanda. Segundo, porque frente a ese Estado que aseguraba la estabilidad se hace necesario formar al nuevo trabajador como un eterno buscador de empleo y para ello se requiere que aprenda a competir en el mercado. Tercero –y aquí se sintetizan las dos primeras–, todo esto involucra una *cuestión de actitud.*

El desempleado devino un buscador de trabajo. Pero el gran tema aquí, al igual que en el relato del queso, radica en que los sujetos actúen en consecuencia. He ahí donde la noción de competencias juega un papel importante: en primer lugar, se señala que ya no alcanza con poseer conocimientos o información, ya que vivimos en un mundo en el que el saber muta constantemente; en segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, más que enseñar saberes como verdades estables hay que enseñar a buscar esos saberes, los procedimientos involucrados en la producción de saber; en tercer lugar, y quizá lo más importante, para que los sujetos puedan hacerlo es necesario que adquieran las actitudes, disposiciones, que los lleven a actuar como buscadores, personas con voluntad de cambio, en movimiento constante, por supuesto, atentas a estos nuevos tiempos.

En este sentido, volverse competente implica autogerenciarse, ser un activo evaluador de las propias acciones/actitudes y

reformarse a medida que éstas no se condicen con los resultados buscados. Y como es esperable que muten las competencias que hoy nos vuelvan empleables, deberemos mutar con ellas. Hemos sido llamados a *buscar el queso.* Frente al sujeto dependiente del Estado, el sujeto activo que se hace a sí mismo, responsable de sus éxitos y fracasos; formarse permanentemente y aprender a aprender se articulan, así, como gerenciamiento del Yo.

Del *welfare al workfare*, señala Rose (1999), integrando la herencia puritana del siglo XIX en un nuevo glosario ético: el trabajo pago engendra en los individuos orgullo, autorrespeto, autoestima, arrojándolos al terreno de la respetabilidad, identidad y comunidad. Un estilo de vida para los sujetos, una cuestión de *empowerment* para la formación y autoformación.

Es desde aquí que el proyecto de vida adquiere una especial resonancia en la formación de los jóvenes donde éstos, como veremos a continuación, deben adquirir las competencias que les permitan vivir y enfrentar los nuevos desafíos de la vida en un mundo que ya no opone deseo y deber.

Saber, con hacer y con conciencia, competencias. Las tres máximas que resumen este nuevo estado del *self.* Al final de todo, como dice una frase popular, se trata de una cuestión de actitud. ¿No es este el relato de la auto-ayuda traducido en relato de la formación? ¿No asistimos a una nueva terapéutica del alma? En suma, *si no cambias te extingues*, y podríamos agregar: *¡Así sea!*

2. El *self* como cosa pública: regulación y autorregulación de la conducta

A lo largo de estos años los diagnósticos en torno de la crisis nos han llevado a identificarla con las instituciones, la vida política, la vida cultural, la economía, la globalización y la crisis del fordismo. En ese marco, la escuela ha sido, entre otras organizaciones, impelida a cambiar e innovar ya que en virtud del cambio social la educación debía realizar sus propios proceso de adaptación y ajuste. Las nuevas tecnologías, la vida

en la sociedad del conocimiento, la diversidad cultural, entre otros aspectos, junto con la marginalidad, constituyen ejes de los diagnósticos en los que todos parecieran coincidir.

La misma imagen del asistir a una crisis societal nos ha dejado pensando en cuáles eran las características de dicha crisis, los riesgos que se corrían y especialmente las opciones políticas desarrolladas para abrir paso a su solución. Aquí no nos referimos a la crisis ni a sus características; nos remitimos, más bien, a aquello que ya aparece como una nueva institucionalización de la formación que, si bien abarca a las distintas esferas de la vida, se centra en la pedagogía en su modo institucional, formal, como cosa de Estado.

La formación, sus relatos, no ocurren en el vacío, y de hecho, sostienen imágenes de aquello que se considera para cada momento histórico el sujeto de lo deseable. Si bien toda nueva institucionalización imaginaria supone una crisis de sentido, aquí entendemos que ya no se trata de la crisis de lo que era sino que estamos asistiendo a cambios *profundos en esa imagen que involucra paralelamente a la narrativización del yo* y a las figuras solidarias de la subjetividad que esa narrativización pone en juego.

La gestión, como episteme, supone un conjunto de enunciados y prácticas de la verdad que erigen al yo como objeto y sujeto de la reflexión, campo de acción política cuyo interés radica en

> "mostrarnos que existen procedimientos públicos propios de los actores organizados *cuyo objetivo es permitir a la individualidad* asegurar la responsabilidad de su vida y comprender a fondo su miseria... La diferencia individual ya no se halla enteramente subsumida bajo la desigualdad colectiva. Las relaciones entre desigualdad y diferencia se convierten entonces en cuestiones políticas. El individualismo contemporáneo es menos la victoria del egoísmo sobre el civismo que un cambio de la experiencia del mundo" (Ehrenberg, 2000:267).

Sobre esta base, el relato de la formación se estructura en torno de una nueva serie de experiencias que los individuos son llamados a vivir en su relación consigo mismos y luego

con sus semejantes. La diferencia enaltecida y la lucha por la construcción de la identidad que ya no está contenida en un relato común o, más bien, donde dicho relato es aquel que llama a la distinción de sí, se constituyen como horizonte y fronteras de lo deseable de la formación y de una subjetividad compelida a actuar por sí misma y modificarse apoyándose en sus propios resortes internos. Y en el caso que no los posea o que no los haya adquirido, la escuela deberá actuar para propiciar ese camino de la adquisición de capacidades preparando al individuo para que entienda que la actitud más importante es la aceptación de que habrán de ser modificadas a lo largo de la vida.

La narrativización del yo no ocurre en términos del interés que Benjamin (2001b) le concedía en tanto conservación de lo narrado; el relato del yo de nuestros días se constituye aquél en donde nada debe conservarse, operando más en la lógica de la información, de las "*short story*". La identidad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida para producir las modificaciones necesarias para la adaptación, el cambio y la innovación. Es una suma de datos y diagnósticos que deben tenerse en cuenta en tanto constituyen el plafón de la acción, de los proyectos de vida. Como propio de una sociedad que vive en y por la novedad, cuya regla es la mutación, la identidad es el punto en donde esos juegos del cambio se propician. Por supuesto, se trata de una sociedad que en tanto vive en y por la novedad produce, al decir de Arendt (1996), cosas destinadas a desvanecerse. Más que fabricar el mundo, el *animal laborans* está destinado a consumirlo. Y la identidad en ese sentido es algo a ser fabricado, pero también destinado a consumir y ser consumido.

El reclamo al sujeto a fabricarse a sí mismo no constituye llamado alguno a producir en el mundo cosas perdurables y mucho menos a pensar al *ego* como algo perdurable sino, más bien, se constituye en un relato donde

> "las fronteras de la persona y las que distinguen a las personas entre sí constituyen el objeto de una preocupación tal que ya no se sabe *qué cosa es cada cosa*... Una sociedad de iniciativa individual y de liberación psíquica, en la medida en que lleva a cada uno a decidir permanentemente, alienta las prácticas de modificación

de sí y, simultáneamente, crea problemas de estructuración de sí que no constituían objeto de ninguna atención en una sociedad disciplinaria" (Ehrenberg, 2000:264).

Los jóvenes son evaluados en términos de sus capacidades/ incapacidades, de una autoestima deprimida que debe ser objeto de motivación y acción. Allí debe actuar la identidad y el consecuente proyecto de vida. Mostrarle a los jóvenes que pueden es la nueva meta de la educación. La vida íntima, que hasta hace poco correspondía al mundo de lo privado, devino cosa pública, materia, sustancia de programas escolares. La nueva ley o, mejor aún, la nueva institucionalidad es la norma del yo.

2.1. El joven y sus proyectos de vida

Nuestro régimen contemporáneo del *self* no es antisocial, el sujeto ya no debe pelearse con ataduras, funciones y/o clasificaciones sociales; las demandas del mundo del trabajo, según parece, coinciden con las de los educadores y la pelea o batalla a librar es con uno mismo.

> "Todo tipo de enfermedades sociales, desde la niñez dañada, la salud y la enfermedad, las disrupciones en el trabajo como la frustración en casa pasaron a ser entendidas como resultado de incapacidades remediables en nuestra interacción con los otros" (Rose, 1996:159).

En este marco, la escuela debe actuar para propiciar el desarrollo de un conjunto de actitudes a los efectos de llevar adelante la tarea de educar. La noción de educabilidad aparece, junto con la empleabilidad, entre otras, para explicar aquellos aspectos de la personalidad vinculados con la socialización primaria que resultan condición para que el aprendizaje secundario se produzca. Por supuesto, no es de extrañar que este concepto remita a particularidades de los individuos, remediables en y por ellos:

> "el concepto moderno de educabilidad alude al grado o nivel de desarrollo en cada individuo de características biológicas y personales que afectan su capacidad para beneficiarse en mayor o

menor medida de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela. Se trata de factores modificables en la población a través de políticas sociales y superables en cada persona a través de estrategias compensatorias y de rehabilitación" (Manuel Bello en Feijoo, 2002:29).

De esta manera, contemplando el contexto social, la acción política debe actuar sobre aquello que volvió su propio blanco: el yo y sus capacidades a través de la compensación y rehabilitación. Definidos ese conjunto de actitudes en términos éticos, cognitivos y como carencias, resultado de una socialización primaria incompleta,

> "el segundo gran desafío es el de la discontinuidad entre las pautas de comportamiento requeridas por la labor de enseñanza y las pautas de socialización adquiridas en la familia, fenómeno éste que atraviesa a todos los grupos sociales. La escuela recibe hoy niños y jóvenes muy diferentes, pero mayoritariamente carentes de ciertos hábitos, disciplinas y normas de conducta requeridas para el funcionamiento de la vida escolar, al menos tal como ha sido concebida hasta el momento. Las situaciones de desencuentro, de desentendimiento al menos y a veces hasta de violencia, son indicadores de que la escuela está siendo empujada hacia la construcción explícita de un discurso y un encuadre institucional nuevo, que antes no era necesario planteárselo" (D19).

Lejos de los análisis en torno del capital cultural, de la violencia simbólica, del código educativo e incluso del disciplinamiento, la escuela ahora debe replantearse –cosa que antes no era necesario– el encuadre de trabajo para dar cabida al entendimiento y desarrollo de las condiciones que hagan posibles en los individuos la educación. La carencia, ya sea expresada en términos de bienes materiales como simbólicos, es el telón de fondo desde el que se construyen las explicaciones acerca del fracaso en la escuela, pero ahora revestida ya no en términos de una determinada desigualdad que involucra posiciones del sujeto en la contienda social y, por tanto, como resultado de una lucha. La carencia se traduce en términos de una diversidad que nos remite a cuestiones de identidad traduciendo y, en ese acto.

cristalizando la cada vez más profunda desigualdad social. De forma tal que para la programática escolar fracaso, diversidad, trabajo con la comunidad y autoaprendizaje, constituyen una cadena equivalencial a partir de la cual cada una conduce a la otra y trasladan la solución a problemas técnicos de la enseñanza y al desarrollo de un nuevo espíritu de trabajo:

> "Las guías de autoaprendizaje: hacia la atención a la diversidad.
> Otra línea de acción que se implementó fue la elaboración de guías de autoaprendizaje, que surgen como respuesta al análisis realizado a principio de año acerca del bajo rendimiento y la cantidad de alumnos con dificultades... No se trata de grandes proyectos, sino de trabajar cotidiana y coordinadamente con los distintos actores de la comunidad educativa, se trata de incorporar nuevas metodologías de trabajo que favorezcan la tarea en equipo de los profesores, de modo tal de lograr la coherencia necesaria para el logro de los aprendizajes esperados" (D21).

En tanto se trata de actitudes y capacidades personales, esta tarea se complica un poco más cuando el sujeto de la educación lo constituyen los sectores urbano-marginales. En la siguiente muy breve frase se propone aceptar lo difícil de la vida contemporánea, pero especialmente se sientan las bases de aquello que van a ser la líneas de acción propuestas para que desarrollen las instituciones con los jóvenes:

> "Ser joven en nuestro tiempo no es fácil. Es más difícil todavía ser joven y pobre. Y más difícil aún ser joven, pobre y vivir en un contexto social y barrial que ha cristalizado la idea de inmovilidad social" (D16).

La juventud y la pobreza –en el D19 se la diferencia de la "vieja pobreza digna"– es algo difícil, pero mucho más si se cristaliza la inmovilidad; la cristalización de la inmovilidad social aparece aquí como el resultado y producto de una realidad circunscripta al barrio. Un desprevenido lector podría preguntarse cómo fue que esto ha sucedido, por qué esta gente siente que no puede crecer en este mundo sin limitaciones, lleno de posibilidades, abierto al cambio y la innovación.

Al igual que en el próximo párrafo, la situación de chicos en la calle es el resultado de que no ven otro camino porque la familia no logra o no puede dárselos. La falta de contención familiar es, justamente, la cristalización que los lleva a la calle, en donde no logran articular un proyecto de vida. Frente a estos diagnósticos, actuar sobre esos jóvenes, mostrarles que pueden, es el objetivo de todos los programas escolares:

> "En cada barrio hay una plaza o una esquina en la que se reúnen gran cantidad de adolescentes y jóvenes, generándose muchas veces hechos de violencia que alimentan la sospecha de la sociedad por el sólo hecho de estar allí. Esta imagen de 'ser jóvenes', sin otra forma de canalizar el tiempo, ya que no van a la escuela ni tienen trabajo, es la representación que la sociedad posee. Las familias, inmersas en sus propios problemas económicos y sociales, ponen a los adolescentes, en forma temprana, a cargo de responsabilidades que le corresponden a los adultos. Estas circunstancias junto al contexto y a experiencias escolares de fracaso, dificultan la inserción y el sostenimiento de los chicos/as dentro del sistema educativo formal" (D16).

Los chicos en la calle son el resultado de familias que no pueden darles respuesta, y por supuesto, la sociedad sospecha porque, como antaño, el merodeo sigue siendo objeto de sospecha. No olvidemos que los grandes debates del gobierno de la población e incluso de la sociología en sus inicios giraban en torno del vagabundeo, el merodeo, la barbarie, el caos, por citar sólo algunos de estos términos. El vagabundeo o, más bien, la regulación de la vida no es una preocupación que se inicia en el siglo XXI. La seguridad, el orden, ha sido la gran preocupación del gobierno de la población desde que la vida se organizó en la gran urbe y, de hecho, como señalamos anteriormente, la formación del sujeto de razón propio del relato moderno estaba directamente vinculada con esta cuestión. Aquí, no dejamos de estar ante el mismo problema: la seguridad y el orden; el problema es que ya no estamos en aquella sociedad decimonónica cuyas instituciones podían asignar un lugar a cada sujeto:

> "La caracterización anteriormente desarrollada describe un panorama donde, tanto la familia como la escuela y la comunidad,

tienen dificultades para promover la contención, permanencia y reincorporación escolar de los adolescentes y jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, así como también para facilitarles un proyecto de vida. De acuerdo a diversos diagnósticos realizados por las organizaciones puede decirse que, tanto los jóvenes como la comunidad, en general se encuentran en un estado crítico de desafiliación de las instituciones y de otros contextos de circulación" (D16).

El problema, como vemos, es la desafiliación; los chicos en la calle porque las instituciones (familias o escuelas, es indistinto) no logran actuar sobre ellos en forma integral. No se trata de sujetos desafiliados de la vida social o más bien que la vida social, las lógicas de la acumulación flexible los ha desafiliado, sino de instituciones que no actúan como deberían y, por tanto, se trata de chicos que se han desestimulado. El clásico concepto durkhemiano de anomia es utilizado, así, para dar cuenta de la necesidad de establecer aquellos lazos que permitan la afiliación. Sin embargo, y a diferencia de aquello que sostenía este autor, esos lazos no suponen ningún tipo de desarrollo de la solidaridad orgánica ni la desaparición de la división anómica del trabajo como él sostenía, sino más bien

"esto obliga a intervenir desde múltiples frentes, en forma integral, priorizando el sostenimiento de los chicos en el ámbito escolar y potenciando en ellos la autoestima a través de la consecución de logros que los estimulen" (D16).

Por supuesto, ya no se trata de producir la afiliación, el camino es otro. La misión es elevar la autoestima.

"El valor enfáticamente atribuido a la autonomía y a la autorrealización, junto al olvidado de la muy desigual distribución de las condiciones del éxito de esta última, termina imprimiendo un carácter personal a este fracaso. Quienes lo padecen soportan su carga. Su capacidad de realizarse a través de una obra cualquiera se pone en tela de juicio. La subsiguiente desvalorización de sí mismo dificulta todavía más la creación de nuevos vínculos y contribuye así a convertir al aislamiento en una situación duradera" (Boltanski y Chiapello, 2002:531).

Si Durkheim imaginaba la salida de la anomia como resultado de la acción del Estado en tanto único capaz de devenir en regulador de la solidaridad, aquí la acción política consiste en la autorregulación de la conducta. Es el Yo aquello sobre lo que debe actuarse y potenciarse. La afiliación, así, es resultado del trabajo sobre la identidad, la autoestima y de allí el desarrollo de proyectos de vida en donde cada quien encuentra el camino de su realización. La institución ahora es la afiliación, es el YO.

Igual que el Estado que oficia como abridor de caminos, las organizaciones tienen que abrir caminos a esos jóvenes para que se sientan seguros de sí mismos a fin de enfrentar la exclusión y en su defecto:

> "los proyectos de las organizaciones, en términos generales, incluyen la promoción de espacios donde el joven es considerado integralmente, más desde sus posibilidades que desde sus limitaciones. Esta mirada le permite recobrar la confianza en sí mismo, aumentar su autoestima, valorar sus saberes y pertenecer a un grupo que lo siente parte, que lo incluye. Esto contribuye a la construcción de su propia identidad y al desarrollo de un proyecto de vida, individual y colectivo. Se busca que los jóvenes tengan una alternativa que, partiendo del ámbito educativo, resignifique y fortalezca la relación con su medio. Por otro lado, que se consolide desde las capacidades adquiridas, como un individuo capaz de enfrentar procesos de exclusión social" (D16).

El relato de la formación, en la misma forma que los relatos de la auto-ayuda, desarrolla su potencial a través de acciones y estrategias que le permiten o, más bien, se proponen que el individuo encuentre el camino, las formas para hacerse a sí mismo. En un contexto que "cristaliza" la inmovilidad, las acciones de esta programática tienden a una búsqueda de sí, de valorización personal en donde el individuo, fortalecido en su capacidad personal, es llamado a revertir sus condiciones de vida así como a enfrentar aquellas que le son adversas. En la lógica del *haz tu propia aventura* no son las condiciones de vida aquellas que se ponen en cuestión, sino las acciones, capacidades que poseen o no los individuos para actuar con y sobre ellas. La educabilidad, la empleabilidad y las competencias se constituyen en horizonte

de la formación, donde la identidad y el proyecto de vida se expresan como los resultados que cada quien debe conseguir para sortear las barreras que se le presentan al *ego*.

Del mismo modo que cuando se remite a las escuelas en tanto organizaciones llamadas a gestionar y revertir las situaciones que viven a diario, en este caso son los individuos los que deben producir una reforma de sí a los efectos de enfrentar contiendas sociales que se dan por sentadas. Como señala Ehrenberg:

> "la reificación del proyecto y de los lazos de compañerismo no es algo raro, y los medios de acción, por otra parte, pueden faltar cruelmente, pero es la perspectiva lo que debe comprenderse aquí. Un nuevo espacio público, quizás, está en vías de estructurarse: éste pone de relieve más bien la subjetividad común de las personas que la objetividad de los intereses contradictorios; tiende más a producir autonomía que a resolver conflictos" (2000:267).

Los conflictos, en el caso de la cadena de enunciación que aquí estamos abordando, son resultado de sujetos que no logran ser contenidos o más bien –para estar a tono– que no consiguen autocontenerse, no de situaciones sociales que producen la marginalidad. En este campo discursivo el *homo sacer*, más que resultado de relaciones sociales de expulsión, es fruto de la falta de acción sobre sí mismo; de hecho, al igual que el *homo sacer* los individuos quedan librados a la propia suerte de salvar su vida. De aquí que si se identifica algún conflicto éste se origina en la falta de proyecto de vida, resultado de un algo interior y ese algo son las capacidades, habilidades y, por cierto, la autoestima. La cuestión, en todo caso, es que esos jóvenes no perciben su potencialidad, de modo tal que la misión de la educación será mostrárselas. Más que realidades de contracción y de sujetos expulsados, la lucha a librar es al interior de cada individuo procurando que éste encuentre las herramientas que le permitan sobrellevar condiciones de vida que sí se cristalizan, pero no en el barrio, sino en estas construcciones discursivas y en estos programas del *empowerment*.

En estas lógicas, la marginalidad deviene un problema individual, casi una elección; de forma tal que se desvanecen las

fronteras entre la opción individual propias de cualquier proyecto de vida y las condiciones de vida. Frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía, ni señalan el deber ser; el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al *self*, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros, sus propias normas.

> "Al producir el individualismo, se espera de la misma manera producir la sociedad. Los derechohabientes toman participación activa en su reinserción, pero, en contrapartida, el papel de las instituciones consiste en ponerlos en condiciones de hacerlo: hacer ceder la vergüenza reconstruyendo la dignidad, producir el respeto donde el menosprecio es permanente, reconstruir la individualidad donde ésta se disuelve por la desesperación o la ausencia de ley" (Ehrenberg, 2000:266).

Emancipado de todo constreñimiento externo, en una sociedad que asume y propone la carencia de normas universales para la regulación de la vida, la crítica a las sociedades de encierro y a la malla enjaulante y homogeneizante de la burocracia, el individuo se ve liberado de las instituciones y allí donde se señala la desafiliación se produce una nueva institucionalización que es la del *ego*.

El respeto al otro, la equivalencia de toda identidad y toda identidad como resultado de opciones individuales, de forma tal que si

> "la sociedad estamental precisaba de ventajas ontológicas para sus jerarquías y delimitaciones. Hoy después de la gran marcha hacia la igualdad y la nueva plasticidad inherente a todas las cosas, *pretendemos y debemos estar ahí presentes*, delante de nuestras diferencias, en la medida en que éstas por regla general se hacen, ya no se encuentran... allí donde la masa y su principio de indiferencia constituyen el punto de partida, se bloquea la

moderna aspiración al reconocimiento de uno mismo, ya que bajo estas condiciones el reconocimiento ha dejado de identificarse con un respeto superior o con la dignidad... para convertirse en un respeto profundo o igualitario en el marco de un espacio neutral, en una justa concesión a una insignificancia que a nadie se cuestiona..." (Sloterdijk, 2002:92).

No sólo o no tan simplemente asistimos a la privatización de lo público, sino a un nuevo espacio de normatividad y de regulación que llama al yo a fabricarse a sí mismo, a producir su propio mundo, a construirse; donde más que una entronización del egoísmo sobre la solidaridad, o una nueva anomia, la nueva moral es la moral del sí mismo. Ya no se trata de la normalización en términos de la homogeneización de la conducta, la norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto. Y ello tanto para los individuos como para las organizaciones: cada organización debe conocerse y reconocerse en su propia identidad.

Este mismo procedimiento al que son llamadas las organizaciones y las escuelas en particular, es el que debe procurarse en los jóvenes. Una nueva experiencia de la socialidad en donde el único límite es el propio límite. De aquí que si el relato de la formación es el de *construye tu propio destino*, cabe preguntarse si aquello que leemos como apatía en los jóvenes es el resultado no de falta de instituciones sino de la diferencia que se está fabricando; pero también una práctica de resistencia frente al eufemismo e incluso el cinismo de un relato que reclama el desarrollo de capacidades para enfrentar las propias situaciones de marginalidad y de expulsión. Dicho en otros términos: "si habré de enfrentar yo mis propias condiciones de vida, si estoy arrojado a la suerte de mis propias capacidades, no me digas qué ni cómo tengo que hacerlo". La fatiga, la inhibición y la ansiedad, como señala Ehrenberg, constituyen el estado mental de una sociedad narcisista; para un grupo de la población, para el *homo sacer*, se expresa en la forma de *rebeldía* frente a una normatividad que le propone que si quiere, puede.

2.2. Identidad y gobierno de la conducta

De la revolución social a la revolución interior y de la crítica social a la crítica de sí: del hippie al yuppie. En este derrotero la identidad deja de ser un problema general de la vida social, en términos de la nación, para inscribirse en nuestro presente en el campo de las prácticas de sí como integral de la técnicas del gobierno. En este marco, más que una respuesta y una problematización teórica en torno de la cuestión de la identidad, nuestro interés se centra en cómo la identidad ingresa en los programas y técnicas del gobierno y, dentro de ellos, en el relato de la formación. De forma que la necesidad de la identidad, de la revolución interior, constituye el modo en que los individuos son llamados a producirse y fabricarse sus condiciones de existencia. Así, frente a la pregunta ¿quién precisa identidad? que realiza *Hall (2003), nuestra respuesta centra su búsqueda en las formas* en que esta noción se articula como tecnología pedagógica y en las estrategias de regulación de la conducta.

Si bien la identidad recorre cada uno de los programas educativos desarrollados en los últimos años, son los "desafiliados" quienes reciben la mayor atención en esta programática. A través del aprendizaje en servicio se abren dos líneas, la inscripción de la acción educativa en y con la comunidad y a través de ella, trabajo del sí mismo que debe realizarse con los jóvenes a los efectos de producir su reinserción en la vida.

El aprendizaje en servicio absorbe en su seno el problema de los pobres en las dos formas comentadas en el capítulo anterior con Bauman: como expresión de la caridad y como prevención de las conductas que atentan contra el orden:

> "El aprendizaje-servicio permite también dar respuestas a una preocupación creciente entre educadores y en la sociedad en general: la proliferación de conductas violentas entre los estudiantes. Más que una estrategia 'preventiva' en el sentido tradicional, el aprendizaje-servicio permite un abordaje desde lo positivo: en lugar de focalizar en las conductas 'ANTISOCIALES', apuesta a desarrollar en los alumnos conductas 'PRO-SOCIALES'. En este sentido, los proyectos escolares solidarios pueden constituirse en

una estrategia de prevención de la violencia en sentido amplio e inespecífico, al desarrollar la 'pro-socialidad'. Roche y el Centro de Estudios sobre Pro-socialidad de la Universidad de Barcelona definen como conducta pro-social *'aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados'*. La educación a la pro-socialidad supone *'tanto el desarrollo psicológico óptimo centrado en las habilidades para las relaciones interpersonales como en dotar a éstas de un significado profundo que dote a la persona de un núcleo de identidad coherente. Para conseguir esto y traducirlo en la relacionalidad, hará falta incidir en la comunicación y diálogo de calidad'"* (D15).

En estos tiempos es común ver cómo las quejas por la inseguridad urbana adquieren esta doble forma: por un lado, se elevan penas y se baja la imputabilidad de los menores, pero por otro lado, esas medidas vienen acompañadas de programas educativos. Los programas, basados en el trabajo comunitario, entienden el desarrollo del aprendizaje en servicio como una forma de actuar sobre conductas violentas que se definen amplia e inespecíficamente. Dicha violencia aparece como resultado de la falta de una identidad coherente. La imagen de la identidad dotada de sentido es propia de los planteos del comunitarismo y se supone dar respuesta a la cuestión de quiénes somos y de dónde venimos (Taylor, 1994). Definida, como señala Bauman (2001a), con una tal inespecificidad parecida a las conductas violentas,.una y otras cierran el círculo de la acción educativa en aras de la socialidad.

Como en muchos otros momentos de la vida moderna e incluso cuando ésta estaba en pleno proceso de constitución, aparecen en el escenario discursivo las conductas antisociales que perturban la vida social. En Hobbes y la imagen del hombre lobo del hombre; en Rousseau y el buen salvaje que es corrompido; en Durkheim y la anomia. Estas son algunas de las

tantas imágenes donde la violencia es expresión de la naturaleza humana o de su patologización, de la carencia de normas y moral común. Dichas conductas son consecuencia y producen la falta de solidaridad, reciprocidad y relacionalidad, y la educación debe actuar previniéndolas y produciendo unos estados mentales que las inhiban o generen su contrario.

Ahora bien, el conflicto, la violencia resultante de estas actitudes no se encuentra ni en la naturaleza de las relaciones sociales ni en sus efectos, el conflicto es el resultado de la falta de adaptación o de habilidades que permitan la integración del individuo en el seno de la comunidad. El aprender a vivir juntos, antes mencionado, relata el desarrollo de aquellas habilidades que los sujetos deben poseer a los efectos de la prosocialidad. Como se dijo, el yo ya no es antisocial, pero tampoco la sociedad es anti yo. De hecho,

> "el modo de ser estas figuras ya no es el conflicto de la sociedad de clase o del individuo constreñido por la disciplina... El individualismo no puede ser reducido a la privatización de la existencia, es decir, en la medida en que supone 'un mundo como mundo público y común'. De la obediencia a la acción, de la disciplina a la autonomía, de la identificación a la identidad, estos desplazamientos han borrado la frontera entre el ciudadano, público, y el individuo, privado. Esta situación resulta de una pérdida de productividad del conflicto" (Ehrenberg, 2000:268).

De forma tal que si solidaridad y competencia no se oponen tampoco lo hacen el individuo y la sociedad, por lo que para superar estas antinomias la escuela debe enseñar con el ejemplo:

> "asumir a la escuela como formadora de habilidades para la vida, acompañando así la función de los núcleos familiares de sus alumnos. En este rol, la escuela muchas veces se encuentra superada por las circunstancias. No obstante, si articula intervenciones sociales con otras instituciones en el marco de una red, enseña desde el ejemplo, que es posible afrontar los problemas usando estrategias basadas en la cohesión social y el uso del conocimiento aplicado a los mismos problemas. Ofrece así un modelo que se

contrapone a la violencia, la exclusión, la disgregación social y el abandono" (D18).

En el presente, la educación debe actuar como también se esperaba antes que lo hiciera, pero ahora su *locus* es la identidad y el fortalecimiento desde allí de actitudes prosociales que deben desarrollarse entre los individuos y la comunidad. El diagnóstico, la falta de sentido y la posibilidad de proveer espacios para que los alumnos construyan identidades coherentes no deja de enfrentarse con la dificultad que implica la creación de identidades coherentes sin relatos unificadores. Por ello, la búsqueda es individual y se ancla en los lazos comunitarios y la reciprocidad que pudiera devenir de una acción desinteresada. El problema, en cierta medida, es el mismo, la solución ya no. Con un alto grado de voluntarismo para con la acción escolar, ésta debe mostrar que otro camino es posible en una forma que integra el "tú puedes" con el "todos juntos somos más".

De aquí en más se tenderá a buscar en la comunidad las formas de salirnos del aislamiento propio no sólo del mundo virtual, como suele declararse en los documentos, sino de la vida urbana; asimismo, si la comunidad es el lugar de acción política, el anclaje de dicha acción lo es la identidad, la responsabilidad, la solvencia a producir en el yo y que reclama ofrecer modelos y valores que superen las patologías devenidas de la cristalización de la inmovilidad social.

Seguidamente, cabe preguntarse qué se entiende por actitudes prosociales; en los documentos la prosocialidad se entiende en términos de un fuerte desarrollo del sentido de pertenencia y de la identidad. Los individuos, como fabricantes de su yo, actúan en el ámbito de su comunidad apelando a la difusión de valores que tiendan a la responsabilidad personal e incluso alguna sensación poco aclarada de empatía. Si, como señalan, competitividad ya no se opone a solidaridad, los individuos en comunidad constituidos como resultado de identidades elegidas deberán buscar los caminos para encontrar su unidad, para construirse.

"Jeremy Rifkin afirma: '*El aprendizaje-servicio es un antídoto esencial para el mundo crecientemente aislado de la realidad virtual y simulada que los niños experimentan en la clase y en sus hogares, frente al televisor o a su computadora. Darles a los jóvenes una oportunidad para una participación más profunda en la comunidad los ayuda a desarrollar el sentido de la responsabilidad y solvencia personal, alienta la autoestima y el liderazgo, y sobre todo, permite que crezcan y florezcan el sentido de creatividad, iniciativa y empatía*'" (D15).

La solución a la contienda social e individual es el florecimiento de la creatividad y la empatía que, junto con un individuo con iniciativa que desarrolla su potencialidad, permitirá encontrar los caminos para enfrentar aquello que vino para quedarse: la marginalidad. Así, tal como lo enseña la fábula de los hombrecitos en el laberinto, pero también como consecuencia de un relato que clama por el trabajo sobre la autoestima, los programas que se desarrollen no pueden sustentarse en la caridad, lo que equivaldría a resolver los problemas, sino que, en virtud de la responsabilidad y la participación activa en la resolución de dichos problemas, las intervenciones deben constituirse con los beneficiarios como objeto y sujeto de la acción. Y ello es más que una idea, ocupa el lugar del supuesto filosófico.

"Es necesario en este punto, explicitar un supuesto filosófico que sustenta a las redes socioeducativas y que se basa en:
- considerar a los beneficiarios como protagonistas activos de su proceso y de los servicios o intervenciones que los implican" (D18).

Pero entonces, ¿qué es el aprendizaje en servicio? Uno de los aspectos de los que este concepto se desembaraza es justamente de aquello que liga en el día a día a las escuelas con las acciones asistenciales. Quizá porque ya ha recibido fuerte crítica que la escuela destine su tiempo a "dar de comer" como porque, de hecho, estas acciones no alcanzan para la producción de conductas *prosociales*. Por lo que si se va a cubrir una necesidad, ella debe estar orientada al aprendizaje activo y responsable. Como sucede a gran parte de las instituciones, la escuela no puede

dejar de dar de comer (más que estar orientada al aprendizaje), de hecho, la alimentación es su condición, por lo que habrá que encontrar en esa actividad funciones educativas.

> "¿Qué diferencia à estas actividades solidarias tradicionales del aprendizaje-servicio? Comencemos por responder a esta pregunta con un ejemplo... Sobre la base de estas experiencias, podemos definir al aprendizaje-servicio como una actividad de servicio a la comunidad planificada desde la escuela, destinada no sólo a cubrir una necesidad de los destinatarios, sino orientada explícita y planificadamente al aprendizaje de los estudiantes" (D15).

Seguramente, cabe todavía preguntarse qué y cuál es una necesidad y si el aprendizaje lo es. Esto adquiere especial importancia si, como se señala, el aprendizaje en servicio debe ligar proyecto educativo con demandas de las comunidades aunque al hacerlo no debe someterse a dichas demandas. Por lo que debe planificar sus acciones incluyendo a los jóvenes, quienes deben diagnosticar cuáles de esas necesidades son "sentidas". Todo ello bajo los mandatos de la planificación y gestión eficaz que reclaman la participación y compromiso de todos articulada con los aprendizajes que desean lograrse construyendo mapas conceptuales que liguen esas necesidades con alguna materia. Así, no sin cierta ironía, podríamos imaginar que en la hora de comedor se podrá dictar biología pero dado que los alumnos deben ser protagonistas quizá también deban cocinar o buscarse la comida. Si bien estas imágenes no las encontramos en los documentos, la cuestión, por su propio carácter por lo menos paradojal, puede ser pensada.

En la forma de "elige tu propia aventura", los individuos aprenden que todo depende de ellos, que deben tener solvencia y responsabilidad personal, que la violencia no es buena consejera y que la forma de ser prosocial supone buscar las formas de resolver los propios problemas y si no se resuelven contar con actitudes que ayuden a aceptarlos:

> "imaginar a la población involucrada como individuos que, aun inmersos en situaciones de adversidad, tienen la capacidad de sobreponerse, crecer y desarrollarse en el marco de intervenciones

sociales oportunas y adecuadas. Hacerlo de este modo contribuye a modificar su actitud ante la vida, fortalece la confianza en sí mismo y permite generar lazos de pertenencia que consolidan su integración en la comunidad" (D18).

Esta retórica de la autorrealización a la que debe propender la acción educativa se traduce como reclamo de emancipación:

"[ésta] y la acción extienden desmesuradamente la responsabilidad individual, agudizan la conciencia de ser nada más que sí mismos. Lo íntimo ha entrado en lo histórico (público)... La relación social de nuestros días sería psicologizante (porque califica a algo de personal mientras que antes era encuadrado); consistiría en establecer un vínculo entre un Yo (una subjetividad) y otro Yo (la relación entre los dos forman una intersubjetividad) en una suerte de contractualismo generalizado, y tendria por finalidad la realización (mutua) de cada uno" (Ehrenberg, 2000:268).

Aquí no ha sido nuestra intención adentrarnos en la retórica de la identidad ni en los debates en torno de su producción, sino identificar los modos a través de los cuales dichos debates se inscriben en la lógica más general del gobierno de la conducta. Por ello omitimos referirnos al concepto de la construcción. Es, justamente, dicha imagen de la construcción, en este caso de la identidad que, probablemente, desde un punto de vista epistemológico permitió a muchos autores escapar al determinismo objetivista y al *laissez faire* subjetivista. En nuestro presente, aquel que otorga a los sujetos esa imagen del *debes hacerte*, confeccionar tu propia aventura. Más acá o más allá de cualquier teoría de la agencia, la identidad aparece como *locus* de acción de toda programática que procura actuar sobre los sujetos que somos, de modo tal de devenir en aquello que queramos. Como parte de aquello que Sloterdijk llama la "revolución constructivista" acontecida en las últimas décadas del siglo XX, los individuos son llamados a vivir y producir su diferencia. Es desde esta perspectiva que la retórica de la identidad es el primer eslabón de los procesos de la subjetificación (Rose, 1996), en donde más que preguntarnos por la identidad se trata y trató de averiguar cómo ella actúa en dichos procesos.

La *construcción de la identidad*, en este contexto, se transforma en el paso necesario de la prosocialidad que reviste y, a la vez, deja al desnudo a la vida; ella se vuelve medio y blanco para el logro de ya *no sabemos qué*: desde el superar la propias condiciones de vida, hasta enfrentarlas e incluso aceptarlas. Esta narrativización ocurre en el vacío de la experiencia; si narrar es ubicar a la propia historia en la historia, dicha historización se encuentra ausente. La identidad debe construirse en la negación-omisión de una vida cristalizada, pero no a partir de/con ella. Esa vida es la que el sujeto debe omitir para poder construir su identidad. La cuestión no radica en los procesos de su cristalización sino en cómo alejarse de ella para construir el yo. Y allí donde la diversidad suplanta cualquier debate sobre la desigualdad, la marginalidad o la expulsión y su construcción constituye la posibilidad misma de la vida, asistimos a un elogio sin límites de la potencia individual en un contexto donde ella cada vez tiene menos posibilidades, al punto en que se vuelve imposible no sólo porque la historia en los últimos años ha dado sobradas cuentas de ello, sino para la propia experiencia de un individuo que es llamado a construirse.

La lucha por la vida se vuelve, así, una batalla sin límites o, mejor aún, donde el único límite es el propio yo. Esta es la lucha del *homo sacer* quien, si quiere seguir en la vida, debe escapar de unas condiciones que no contribuyó a producir, pero sí es reclamado a construir y revertir. Y no contribuyó a producir a menos que entendamos que los crecientes procesos de marginalización son resultado de alguna opción individual ocurrida en el sujeto devenido márginal. Esto es, que la marginalidad se produce no en el marco de relaciones sociales ellas mismas históricas, sino como fruto de comunidades electivas. Ahora bien, esta explicación es aquélla que una programática como la analizada en estas páginas parece suponer, si entiende que la construcción de la identidad es el punto de partida para salir de dichas situaciones.

Capítulo V

Pedagogía y control:
gobernabilidad y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento

"El control inteligente aparece como ausencia de control o libertad.
Y por esa razón es genuinamente control inteligente.
El control no-inteligente aparece como dominación externa.
Y por esa razón es realmente control no-inteligente.
El control inteligente produce influencia sin aparentar que lo hace.
El control no-inteligente intenta influenciar mostrando su relación de fuerza" (Lao Tzu, en Kelly, 1995:126).

Toda sociedad erige formas particulares para el direccionamiento y gobierno de la conducta de sus miembros-habitantes. Probablemente, si bien esto es válido para el conjunto de la historia social es en la modernidad donde estas cuestiones devienen cruciales y asumen una forma que, como expresó Foucault, ya no remitirá a quien gobierna, sino a la población. La biopolítica, como señala este autor, se constituye en la forma particular que asumirá el ejercicio del poder.

El sujeto autónomo y el dominio racional (Wagner, 1997) son las dos caras que caracterizarán debates y las formas institucionales que comienzan a perfilarse en la Baja Edad Media y que adquieren su forma propia ya entrado el siglo XIX.

A partir de aquí, la historia del gobierno se tensará entre la libertad individual y la garantía de seguridad de la población.

En este juego oscilante de la normalización y la libertad se dirimen las prácticas de la gubernamentalidad, de modo tal que "el ciudadano libre era aquel que estaba capacitado y dispuesto a auto-conducirse de acuerdo con las normas de la civilidad" (Rose, 1999:253). La dicotomía civilización o barbarie estructura gran parte de los programas del gobierno y es el relato a partir del cual se configura una de las tecnologías fundamentales de la acción pedagógica moderna.

Ahora bien, esta cuestión aparece en el escenario sociopolítico como parte integral de los problemas de seguridad, orden, anomia, ignorancia, que se diagnosticaban como las consecuencias no deseadas de una sociedad que ganaba en progreso pero perdía en moral. Si bien no el único, Hobbes, mucho antes de que sus palabras se formalizaran y estructuraran en instituciones, observa esto presentando el problema como la tensión entre el Estado de naturaleza y de cultura, donde en el primero el *hombre lobo del hombre* clama por la constitución de una sociedad soberana y, por cierto, segura.

Asimismo, esta tensión se presenta en la forma en que comunidad se opone a sociedad, donde la primera era aquello que se abandonaba y la segunda aquello que habría que configurar. En este proceso no sería menor la búsqueda, producción y definición de nuevos principios en tanto que

> "las normas generales y trascendentes, en las que se podrían incluir lo particular y lo inmanente, se requerían para cualquier orden político; eran necesarias unas reglas morales que rigieran el comportamiento de relación entre los humanos y unas medidas racionales que sirvieran de guía para todo juicio individual. Pocas cosas pudo haber que por fin se afirmaran con mayor autoridad y consecuencias de mayor alcance que esa amalgama misma" (Arendt, 1996b:139).

Esos nuevos principios ya no podrían apoyarse en elementos dispersos, sino que habría que encontrar un fundamento de validez universal que permitiera ordenar la vida; principios que podrían apelar a mandato divino alguno.

De aquí que, como elemento constitutivo el gobierno de la población, dominio y libertad devienen sus dos ejes centrales

que, aunque a simple vista contradictorios, constituyen el programa central de las instituciones modernas. Ahora bien, ellos dejan de oponerse si se entiende que el dominio debía ocurrir a través de la conducción racional de la conducta. Esto es, los sujetos debían formarse de modo tal de llegar a ser capaces de conducirse de acuerdo con los principios de la racionalización de la vida.

Ello ocurriría en un contexto donde las instituciones debían y podían asignar un lugar a cada quien; la normalización y homogeneización ocurre en espacios seriados, clasificados. En el presente esto ya no es así. Ahora ni se trata de la constitución de identidades nacionales ni de instituciones que suponen dicha normalización; más aún, si en el siglo XIX el problema radicaba en cómo arraigar lo desarraigado y producir nuevas identidades colectivas, en el siglo XXI la cuestión social en cierta medida se expresa en forma inversa.

A este proceso que supone, entre otros aspectos, la modificación en las formas del ejercicio del poder y, en ese sentido, del gobierno de la población es al que Deleuze otorgó el nombre de sociedades de control. Ahora bien, tal como señaló este autor, si las sociedades disciplinarias de Foucault no eran sociedades disciplinadas sino más bien sociedades en donde las estrategias y tácticas de la disciplina eran activas, las sociedades de control deben entenderse como la emergencia de nuevas posibilidades y la complejización de las viejas. De modo que no se trata de la institucionalización de un régimen en donde cada persona está permanentemente bajo la mirada fija del ojo perfecto del poder ejerciendo la vigilancia individualizada, sino de la instrumentalización de un nuevo tipo de libertad (Rose, 1999).

De aquí que la pregunta que estructura este capítulo justamente radica en las formas que estaría asumiendo el gobierno desde el punto de vista del control, la seguridad social, su administración. Este no es un tema menor en el presente, así como no lo fue en el pasado, y constituye un eje central para los programas educativos actuales que, según se expresó más arriba, contienen el problema de la seguridad en los términos de la contención, prevención y acción anticipatoria de la conducta.

1. Pedagogía, cultura y regularidad social

La cuestión de la seguridad no es un problema que aparece en nuestras sociedades desencantadas; el orden e incluso el estudio de los aspectos que actúan para producir el desorden es constitutivo de la vida moderna y, aún más, del surgimiento de las disciplinas que hoy englobamos en las ciencias sociales. Si bien no el único, el programa con el que Comte erige a la sociología tiene como eje que lo atraviesa las ya clásicas consignas del orden y el progreso. Con esta preocupación nacen también los programas pedagógicos modernos.

En el campo de la pedagogía esta cuestión se va a vincular con el proceso de formación de la subjetividad y, por supuesto, con las tensiones implicadas en la noción de cultura como salida del estado de naturaleza o como el camino para evitar la corrupción que la sociedad efectúa sobre los jóvenes. De una forma u otra los debates que se producen entre el siglo XVII y finales del siglo XIX van a abarcar esta cuestión. La educación, en esos siglos, deviene cuestión de estudio y cosa de Estado.

La educación, durante siglos, va a ser la depositaria de la tensión natura/cultura, ya sea porque debe ocurrir en un contexto donde la vida humana había abandonado el mundo del campo y de la naturaleza, como porque iba a ser la depositaria, la institución social responsable del volver al niño un hombre, un ser social. En este contexto, incluso autores como Kant, que a la educación sólo se dedicarán tangencialmente, destinarán un momento a la reflexión no sólo acerca de qué es la educación y su importancia, sino también construirán propuestas, incluso consejos prácticos, acerca de cómo se debe proceder con la formación del joven. Esas propuestas constituyen un tratado que en el presente no dudaríamos en caracterizarlo como didáctica.

Estas preocupaciones por la educación ocurren en un contexto donde la formación deviene problema de Estado, es decir, un problema de gobierno de la población. Ello parte de la reflexión acerca del hombre y la sociedad; ocurría en el marco de una preocupación común: la cuestión de cómo poner orden o encontrar un nuevo orden en una sociedad que ya no podía

sostenerse en sus viejos principios, pero que tenía ante sí el desafío de instalar nuevos.

Como cuestión general del debate de las "ciencias sociales" encontramos que el problema de la seguridad, la civilidad, la moralidad, atraviesa a diferentes autores aunque con distintas posturas. Ello ocurre al tiempo que se diagnostica y evalúa la necesariedad de instalar y crear un estado de cosas que logre sobreponerse a la guerra, al conflicto, al caos en el que parecía que la vida social estaba apresada. Así, proponemos que la constitución y justificación de la necesidad del Estado civil y de la educación como cosa pública, de una disciplina moral que actúe sobre toda la población y se imponga con una fuerza tal que no encuentre resistencia es uno de los ejes que van a atravesar a la producción teórica de esos tiempos y donde la pedagogía se va a asumir como el saber y la práctica de esta regularización. Seguidamente, en tanto la educación se va a homologar a cultura y cultura a civilización y progreso, será justamente esta institución social la responsable de sacar a la sociedad de la guerra civil, de la anomia.

Como ya ha sido señalado por diversos autores, una de las dificultades que debió atravesar la modernidad estuvo vinculada con la necesidad de encontrar una fuerza universal que ya no se fundamentara en la fe. Es aquí donde la universalidad científica, la objetividad del saber fundado en la razón, aparece con la fuerza y la autoridad indispensable para fundar una nueva moral que, a la vez que exaltase la potencia individual (particular) de lo humano, permitiera dirigir y conducir la vida social sacándola del caos o anarquía que estos autores entendían aquejaba a las sociedades de su época. Si bien referirse al reemplazo de la fe por la razón no es algo nuevo, queremos enfatizar aquí aquello que luego Weber, entre otros, va a señalar como el problema de la decisión moral en nuestros tiempos: la imposibilidad de dicho reemplazo. La preocupación por encontrar y racionalizar la moral que en la literatura de estos siglos se dirige hacia la racionalización de la conducta social, será eje de gran parte de los escritos de la época. Proceso de racionalización que puede ser claro cuando la preocupación es por el movimiento del sol, pero cómo hacerlo en el caso de la moral.

Ésta es una de las preocupaciones que aqueja a Durkheim y que constituye una cuestión central en la totalidad de su obra, especialmente cuando remite a la pedagogía, en tanto ella trae en su seno la cuestión del qué debe enseñarse, sobre qué bases fundamentar la formación de modo de superar la individualidad, la fragmentación que supone la vida privada. Entendido el conflicto como resultado de pujas individuales que circulan sin fines y sin términos; como moléculas que actúan en un campo de fuerzas en donde nada las contiene, la búsqueda de la regularidad será eje de gran parte de estos pensadores. Y ello, entendemos y proponemos, no consiste en una simple preocupación metafísica sino una preocupación por la vida social y material[1]. ¿Cómo conducir la vida cotidiana de una población que ya no vive dispersa en el campo sino en ciudades que cada vez tienden a crecer y desorganizarse más? El espacio urbano mismo va a ser objeto de problematización hacia la búsqueda de sistematización y regularización (Ortiz, 2000).

La búsqueda de sistematización, la *racionalización*, actúa sobre todos los ámbitos de la vida social. Probablemente esta reflexión adquiere en el presente mayor importancia en tanto vivimos una época que, por un lado, está perseguida por los problemas del caos y la inseguridad pero donde, nuevamente, las fuerzas de la regularización producidas en estos siglos ya no alcanzan o no logran producir sus efectos y, seguidamente, como se presentó en capítulos anteriores, un nuevo juego entre lo particular y lo universal se produce, pero con "nuevas soluciones".

1.1. Acerca del caos y la necesidad de un universal objetivo: ejes de la cultura y la educación en la modernidad

La configuración de la vida moderna puede y ha sido caracterizada de muy diversos modos. Sin embargo, una de las

1. Como nos recuerda Foucault, la producción de la ciencia y la creación de la disciplinas científicas encuentra a la población, al hombre como objeto de estudio. El gobierno de la población es eje en los desarrollos teóricos de las ciencias sociales del siglo XIX.

cuestiones centrales se encuentra vinculada con el proceso de racionalización de la vida en todos sus aspectos. Racionalización que ocurre en un contexto donde esa búsqueda sistemática por el orden sucede paralelamente a un proceso de concentración y organización de la vida en la urbe y, por tanto, con los problemas del desorden que ello traería aparejado en la vida social.

Esto ocurre, paralelamente, en un contexto donde el antiguo régimen de preceptos que guiaban y daban sentido a la vida se había "desplomado" de forma tal que la acción debería buscar nuevos rumbos fundantes. Esta es, entendemos, una de las búsquedas centrales de gran parte de la bibliografía producida en esa época. La búsqueda de una regularidad que pudiera otorgar unidad a la nueva sociedad que pronto no tardaríamos en llamar de masas. Preocupación que si bien encontramos en diversos autores, se expresa con claridad en el siguiente párrafo:

> "...ha de sentirse más vivamente que nunca la necesidad de las reglas cuando se opone o se levanta contra ella. En el momento de quebrantarlas se debe tener presente en el espíritu que no se pude prescindir de ellas, porque sólo con esta condición se hace obra positiva... Esta es una verdad que importaría tener hoy presente y sobre la cual siempre se insistirá poco atraer la atención pública. Vivimos en una época revolucionaria y crítica en que la autoridad de la disciplina tradicional, normalmente debilitada, puede dar nacimiento al espíritu de anarquía. De aquí proceden esas aspiraciones anárquicas que, conscientes o no, se vuelven hoy a encontrar, no solamente dentro de la secta especial que lleva este nombre, sino en las más diversas doctrinas que propuestas en otros puntos coinciden en un alejamiento común respecto a todo lo que sea una reglamentación" (Durkheim, 1997:68).

La cuestión es que el contenido moral ya no podría sancionarse como definitivo y ahistórico, por lo que debía encontrarse un contenido de la acción que pudiera asentarse sobre bases objetivas pero también históricas:

> "Lo hemos estudiado como una forma vacía por medio de una legítima abstracción... No vamos a preguntarnos lo que debe ser el contenido de la moralidad; como tampoco nos preguntamos cuál debía ser, *a priori*, la forma. No vamos a investigar lo que

deben ser los actos morales para merecer esta apelación, partiendo de una noción de lo moral planteada antes de toda observación y no se sabe cómo. Sino que, por el contrario, vamos a observar cuáles son los que a los que, en realidad, la conciencia moral asigna universalmente esa calificación" (Durkheim, 1997:69).

La moral, que ya no podrá volver a fundamentarse en la fe, deberá encontrar en la razón su fundamento, y la observación metódica propia del proceder científico permitirá encontrar esa regularidad. Varios siglos antes Hobbes señalaba este mismo problema en otros términos; la disputa con el mundo medieval era más evidente en este autor, por lo que antes de fundar en la razón la felicidad humana, dejaría bien en claro la diferencia entre la falta de razón y el sentar las bases de la acción en falsas ideas:

"La mayor parte de los hombres, aunque tienen el uso de razón en ciertos casos como, por ejemplo, para la numeración hasta cierto grado, les sirve muy poco en la vida común; gobiérnanse ellos mismos, unos mejor, otros peor, de acuerdo con su grado de experiencia, destreza de memoria e inclinaciones, hacia fines distintos; pero especialmente de acuerdo con su buena o mala fortuna y con los errores de uno respecto a otro. Por lo que a la ciencia se refiere, la existencia de ciertas reglas en sus acciones, están tan lejos de ella que no saben lo que es... Eso sí: quienes se encuentran, con su prudencia natural, en mejor y más noble condición que los hombres que, por falsos razonamientos y por confiar en quienes razonan equivocadamente, formulan reglas generales que son falsas y absurdas[2]. Por ignorancia de las causas y de las normas los hombres no se alejan tanto de su camino como por observar normas falsas..." (Hobbes, 1984:63).

Luego, sí, Hobbes señalará a la razón y a la ciencia como el camino que habrá de seguirse:

"En conclusión: la luz de la mente humana la constituyen las palabras claras o perspicuas pero libres y depuradas de la am-

2. Aquí, Hobbes como en otras partes del mismo texto, remite y plantea su quiebre profundo con la escolástica medieval.

bigüedad mediante definiciones exactas; la *razón* es el *paso;* el incremento de *ciencia, el camino;* el beneficio del género humano, el *fin*" (Hobbes, 1984:63).

Esta búsqueda de causas objetivas no implica alejarse de la naturaleza, sino más bien acercarse a ella para encontrar leyes naturales en las leyes que gobiernan lo social. Esto es, lo social, la cultura, no es aquello que se sale de la natura sino, más bien, hay que buscar en ella leyes que puedan deducirse y actúen como causas naturales y, por tanto, objetivas y universales. Así, natura y cultura van a vivir una cierta yuxtaposición; si había que buscar causas no subjetivas ni personales, éstas debían imponerse y ser de un orden distinto a aquel propio de la cultura fundamentada hasta el momento en el mundo de lo divino; habría que elevar a la moral, a las institucionales sociales a una ley universal que superase ese momento de la evolución que Comte denominó metafísico para alcanzar el tercer estado científico y positivo.

> "Nos es preciso considerar, pues, los fenómenos sociales en sí mismos, separados de los sujetos conscientes que se los representan..."

Y ello es posible, dirá Durkheim, porque

> "...los fenómenos sociales son cosas y se les debe tratar como tales... se entiende por cosa todo lo que es dado, todo lo que se ofrece, o más bien, todo lo que se impone a la observación. Tratar los fenómenos como cosas es tratarlos en calidad de *data* que constituyen el punto de partida de la ciencia... No es tal o cual concepción del ideal moral; es el conjunto de reglas que determinan efectivamente la conducta" (Dukheim, 1982:59).

Esto adquiere particular importancia en la articulación de estos problemas en el marco de un programa escolar. ¿Qué habría de enseñarse en las escuelas? ¿En qué medida un programa educativo podía superar la particularidad de las identidades privadas? De hecho, es justamente el supuesto de que la educación escolar puede transmitir ese universal aquello que va a funcionar como elemento justificador de la educación estatal:

> "En los siglos de la ignorancia, a la tiranía de la fuerza se unía la de las luces débiles e inciertas, pero concentradas exclusivamente en algunas clases poco numerosas... El poder público debe, pues, contar en el número de sus deberes el de asegurar, facilitar y multiplicar los medios de adquirir estos conocimientos, y este deber no se limita a la instrucción relativa a las profesiones que pueden considerar especies de funciones públicas; se extiende también sobre aquellas que los hombres ejercen para su propia utilidad propia, sin pensar en el influjo que pueden ejercer sobre la prosperidad general" (Condorcet, 1922:15-19).

Pero para ello, para superar la tiranía, sería necesario identificar ese eje que supere lo particular. De forma tal que la educación estatal se volvería el lugar de transmisión y formación no sólo del ser individual sino, principalmente, de formación del ser social. La preocupación de los autores de esos siglos no sería simplemente la educación del individuo en tanto que tal, sino su formación en tanto sujeto que debe devenir y sentir al ser social en él:

> "Así, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido entre la sociedad y el individuo no corresponde en los hechos a nada. Lejos de que ambos términos se opongan y sólo puedan desarrollarse en un sentido inverso, ellos se implican. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación, no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizado, sino, por el contrario, agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano" (Durkheim, 1974:23).

> "La educación por la prudencia le hace ciudadano, porque adquiere un valor público. Aprende con ella tanto a dirigir la sociedad pública como a sus propósitos, como a adaptarse a ella" (Kant, 1983:45).

Y, desde otra perspectiva, en realidad advirtiendo los males de la falta de acción o el mal direccionamiento de la conducta de la juventud, Rousseau señala:

> "Después de haber sofocado su índole natural con las pasiones que en él se han sembrado, entregan este ser ficticio en manos de un preceptor que acaba de desarrollar los gérmenes artificia-

les que ya encuentra formados, y le instruye en todo menos en conocerse... Finalmente cuando este niño esclavo y tirano, lleno de ciencia y falto de razón, tan flaco de cuerpo como espíritu, es lanzado al mundo, descubriendo su ineptitud, su soberbia y sus vicios, hace que compadezca a humana miseria y perversidad. Es una equivocación, porque ése es el hombre de nuestros desvaríos..." (Rousseau, 1982:20-21).

Sin embargo, en Rousseau, a diferencia de Durkheim, Hobbes e incluso Kant, el eje de su preocupación radica en que es precisamente la mala acción social la que corrompería a Emilio. En estos otros autores la condición pre-social de lo humano en el nacimiento es el egoísmo, por lo que la cultura debe actuar para sacarlo de esa condición. Así, Kant señala:

"Lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad. Por esto, se ha de acostumbrar al hombre desde temprano a someterse a los preceptos de la razón. Si en su juventud se le dejó a su voluntad, conservará una cierta barbarie durante toda su vida..."

Para luego continuar:

"...Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser..." (Kant, 1983:31).

Hasta aquí, entonces, una primera cuestión: abordamos la búsqueda de un fundante (razón) que permita aunar las fuerzas individuales en un elemento común que pueda funcionar con una fuerza tal de objetividad sobre el cual basar la acción del Estado y, seguidamente, del brazo central del Estado, que es la educación. El Estado aparece aquí como la fuerza que contiene e integra esas individualidades, el lugar de realización positiva de la razón y de la cultura, que es su arma frente al caos y las fuerzas incontrolables que llevan a la guerra de todos contra todos. Pero aquí donde el Estado aparece como garante y fundante de ese bienestar general, se constituye o más bien tiene como elemento

constitutivo a la violencia, y es este punto o contradicción lo que desarrollamos a continuación.

1.2. La violencia como elemento constitutivo: Estado, cultura y pedagogía

Si bien es posible encontrar en otros autores el carácter violento constitutivo del Estado, la siguiente cita de Hobbes expresa esto con toda claridad dando cuenta no sólo de la violencia sino de las consecuencias que la falta de ese poder trae aparejadas a la vida social e individual:

> "Con todo es manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra que es la de todos contra todos... En una situación semejante no existe oportunidad para la industria, ya que su fruto es incierto... y lo que es peor de todo, existe continuo temor y peligro de muerte violenta; y la vida del hombre es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve" (Hobbes, 1984:137).

De forma tal que la violencia, el poder común que atemoriza, se vuelve la condición de la paz o, si se quiere, de la vida; así, recuperando a Foucault al referirse a Hobbes:

> "en el fondo, importa poco que tengamos el cuchillo contra la garganta, importa poco que podamos o no formular explícitamente nuestra voluntad. Para que haya soberanía, es preciso y suficiente que esté efectivamente presente una determinada voluntad radical que hace que queramos vivir aun cuando no podamos hacerlo sin la voluntad de otro" (Foucault, 2002b:93).

Es en esta misma obra donde Foucault invierte la fórmula de Clausewitz señalando ya no a la guerra como la continuación de la política, sino justamente a la política como la continuación de la guerra, sólo que librada por otros medios. En clara sintonía con este planteo encontramos la definición del derecho que Benjamin realiza resaltando "la propia naturaleza violenta que desde sus orígenes lo caracteriza... El derecho lo sanciona porque intenta evitar acciones violentas a las que

teme enfrentarse" (Benjamin, 2001b:35). Esta mirada también la encontramos en Weber cuando señala casi como una advertencia que "quienquiera que pacte con los medios violentos para cualquier fin –y todo político lo hace– está expuesto a sus consecuencias" (1980:137).

De manera que si la política, el Estado civil, el Estado de cultura es la continuación de la guerra por otros medios, entonces, la violencia le es constitutiva. Así, nos planteamos ¿en qué medida la cultura y su transmisión podría erradicar la violencia (el caos, la barbarie) si de hecho es su elemento constitutivo? El Estado civil más que arrojarnos al mundo de la libertad es, justamente, el espacio de su encauzamiento:

> "La libertad individual no es un bien de la cultura, pues era máxima antes de toda cultura, aunque entonces carecía de valor porque el individuo apenas era capaz de defenderla. El desarrollo cultural le impone restricciones y la justicia exige que nadie escape a ellas... El anhelo de libertad se dirige contra determinadas formas y exigencias de la cultura, o bien contra ésta en general. Al parecer no existe medio de persuasión alguno que permita inducir al hombre a que transforme su naturaleza en la de una hormiga; seguramente jamás dejará de defender su pretensión de libertad individual contra la voluntad de la masa" (Freud, 1992:39-40).

Continuando con el análisis de Freud,

> "la cultura designa la suma de las producciones e instituciones que distancia nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven a dos fines: proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí" (Freud, 1992:32).

Y es precisamente por eso que la educación debe actuar, y ello, en las palabras propositivas de Kant, se expresa del siguiente modo:

> "La disciplina impide que el hombre, llevado por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Tiene que sujetarle, por ejemplo, para que no se encamine salvaje y aturdido a los peligros.... Pero el hombre tiene por naturaleza tan grande inclinación a la libertad que cuando se ha acostumbrado

durante mucho tiempo a ella, se lo sacrifica todo. Precisamente por esto, como se ha dicho, ha de aplicarse la disciplina desde temprano..." (Kant, 1983:30).

Es aquí donde la educación como transmisión de la cultura, conteniendo aún en el siglo XIX en su significado aquella antigua imagen de la *paideia*, paradojalmente se constituye en la acción que procura dirigir las conductas individuales desde la más temprana edad, conteniendo las fuerzas primitivas que, en la temprana niñez, sin direccionamiento, suponen la reproducción de un estado de "incultura", barbarie o salvajismo. A la vez que, como señala el autor de la Ilustración, la parte positiva de la educación es justamente la cultura, el ejercicio de las facultades del espíritu. Evitar la barbarie y producir el estado de cultura será el programa pedagógico moderno.

Probablemente este programa –la conducción racional de la vida– siga presente en nuestros días; sin embargo, aquella barbarie que se encontraba allende las fronteras y que había que arraigar hoy *circula en nuestras calles*. En la forma de la cinta de moebius ya no hay fuera-dentro.

La administración de la seguridad, en nuestro tiempo, opera bajo principios que procuran orientar la conducción y control de la conducta bajo las formas del cálculo del riesgo y la égida de la responsabilidad como eje que funciona para la prevención y previsión de la acción.

1.3. Pedagogía, control y gerenciamiento

Según hemos ido desarrollando, nos referimos a un proceso global de definición de las estrategias y principios de la significación social de la formación y, en ese sentido, de la producción de subjetividad que involucra toda práctica pedagógica. Esa redefinición supone la dislocación de algunos términos a la vez que la recolocación de otros. Sin embargo, y como elemento constitutivo de la política en la modernidad, el gobierno de la población involucra el delicado equilibrio que supone una sociedad que se proclama en nombre de la libertad y debe garantizar la seguridad; al decir de Arendt:

"no tenemos que ir más allá de los pensadores políticos de los siglos XVII y XVIII, que con mucha frecuencia identificaron sencillamente libertad política con la seguridad. El objetivo supremo de la política, 'el fin del gobierno', era garantizar la seguridad; a su vez la seguridad hacía posible la libertad, y la palabra 'libertad' designaba la quintaesencia de actividades que producían fuera del campo" (1996b:163).

Y es en ese punto entre la seguridad y la libertad, que se dirimen y redefinen gran parte de los programas de gobierno y de formación.

La cuestión del orden y la seguridad no fue una cuestión menor en el siglo XIX, y tampoco en nuestras sociedades. Sin embargo, las formas de su administración ya no es aquella que se gesta en los comienzos de la vida urbana. Las caracterizaciones de nuestra sociedad como incierta y en ese mismo lugar contigente no sólo remiten a características estructurales de lo social, sino a las formas de vida y su administración. El problema del gobierno, entonces, emerge aquí de una nueva forma. Es en este contexto que nociones como sociedad de riesgo tengan tanta fuerza en nuestro presente.

Como señala Luhmann, lo importante para el concepto de riesgo "es exclusivamente que el posible daño sea algo contingente: esto es, evitable... En otras palabras, el concepto se refiere a un acuerdo de contingencia de alto nivel. Apoyado en el concepto kantiano, con su referencia al tiempo, podríamos hablar igualmente de un *esquema de contingencia...*" (1992:60).

Asumida su contingencia, el riesgo remite a las posibilidades de incidir en los hechos a los efectos de la previsión y prevención de los daños. De aquí que se trate de crear sistemas de cálculo que, justamente, procuren reducir los márgenes posibles del daño. En este sentido, lo que reclaman los debates y propuestas de la planificación no es tanto un cambio en el objeto de saber, centrado y a la vez certero sobre la población[3], sino un cambio

3. En su conferencia sobre la gubernamentalidad, Foucault refiere a tres aspectos en donde se entrecruzan gobierno, población y economía política. Al respecto señala "el conjunto de instituciones,

en los modos a través de los cuales se piensa la misma posibilidad del diseño como posibilidad de prevención, control y previsión de la acción. Sin embargo, es posible identificar cierta transformación en la constitución de ese objeto. Al respecto, recuperemos la descripción que realiza Deleuze al referirse a la constitución de lo que él llamó sociedades de control y que aquí denominamos de gerenciamiento como forma de darle un nombre propio a ese control:

> "Las sociedades disciplinarias presentan dos polos: la marca que identifica al individuo y el número o la matrícula que indica su posición en la masa. Para las disciplinas nunca hubo incompatibilidad entre ambos... En cambio, en la sociedad de control, lo esencial ya no es una marca ni un número... ya no estamos ante el par individuo-masa. *Los individuos devinieron dividuales* y las masas se han convertido en indicadores, datos, mercados, o bancos" (Deleuze, 1996:281).

La noción del devenir dividual remite a los complejos procesos de hiperclasificación de los individuos que en tecnologías como el *marketing* pueden verse con claridad; entre otros aspectos éste supone un tipo de cálculo en donde es el in-dividuo quien se vuelve objeto de divisiones cada vez más complejas y precisas. Este tipo de operatoria crea un nuevo juego de visibilidad no sólo individualizante y certera sobre la población, sino una tecnología de clasificación que actúa creando categorías de individuos a partir de tópicos que asumen la diversidad de la subjetividad. De forma tal que es la propia categorización la que se vuelve diversa; según el tópico, el lugar en la categoría que se ocupa, donde ninguna de ellas es estable.

Se trata de un tipo de ejercicio del control descentralizado y disperso que opera a través de circuitos, flujos, donde los sujetos ya no son considerados con una personalidad única, expresión de

---

procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad..." (1991b:25).

cualidades fijas, sino con capacidades y potencialidades que deben desarrollar.

"La vigilancia es diseñada en los flujos de la existencia diaria. La modulación calculada de la conducta de acuerdo con principios de optimización de buenos impulsos y la minimización de los malignos se dispersa alrededor del tiempo y del espacio de la vida cotidiana" (Rose, 1999:234).

Si, como señalamos antes, *la identidad es algo a ser producido*, algo que ha devenido objeto de regulación, aquí nos remitimos a cómo ella se vuelve un objeto técnico de mapeo.

El campo de la educación no queda exento de esta lógica dividual. Veamos el siguiente párrafo y su referencia a la producción de información; sobre la noción de riesgo pedagógico nos centraremos más adelante, aquí nos importa retener el proceso de esta clasificación:

"...¿quiénes entre nuestros alumnos viven en una situación de riesgo pedagógico? ¿*cómo podemos caracterizar* el problema que afronta cada uno de ellos? Lo que implica identificar a los alumnos con dificultades... producir información acerca de los alumnos que viven una situación de riesgo pedagógico...

Se puede trabajar con los registros mencionados, para personalizarlos, es decir para que la información que contienen se vincule con la identidad de los alumnos que aparecen en el casillero de los repitentes, de los aplazados en diciembre y en febrero/marzo, de los que se llevan previas..." (D11).

"En el presente la preocupación central ya no es únicamente cuántos y en qué proporción aprenden sino quiénes aprenden en las escuelas, qué aprenden y en qué condición" (D12).

Este proceso de clasificación de los in/dividuos permite trabajar y reducir los márgenes inciertos dividiendo a los individuos (valga el juego de palabras), produciendo clasificaciones que permitan operar sobre ellos. Ya no cuántos aprenden, sino quiénes; ya no la proporción de los que aprenden sino qué aprenden los que aprenden y, por supuesto, qué condiciones generan lo que generan. Se trata de la administración técnica de la diferencia como forma de anticipación y prevención de la

conducta desviada. Ello ocurre en una sociedad que, entre otros tantos adjetivos, se asume como sociedad de riesgo. Y, como se expresa en el párrafo citado, el riesgo también es clasificado, en este caso, como riesgo pedagógico.

La gramática del riesgo remite a la ecología, las inversiones de capital, la aplicación de la ciencia sobre la vida como puede ser el caso de la biogenética; pero principalmente a la cuestión más general y decimonónica de la seguridad y el orden. Ahora bien, como señala Beck, el riesgo es virtual en tanto no remite a algo acontecido, sino a algo que puede suceder, de modo que nos enfrenta a la responsabilidad sobre su acontecimiento. Ello porque como señala Luhmann debido a la diferencia entre riesgo y peligro:

> "Esta distinción supone (y así se diferencia de otras distinciones) que hay inseguridad en relación a daños futuros. Se presentan entonces dos posibilidades. Puede considerarse que el posible daño es una consecuencia de la decisión, y entonces hablamos de riesgo y, más precisamente, del riesgo de la decisión. O bien se juzga que el posible daño es provocado externamente, es decir, se le atribuye al medio ambiente; en este caso, hablamos de peligro" (1992:65).

Esta distinción nos ubica en la aceptación de nuestro lugar en la decisión sobre esos riesgos. He aquí una cuestión central que es de nuestro interés resaltar: si la cesión de derechos, como acto soberano, suponía delegar en el Estado la decisión y responsabilidad sobre la seguridad, en la sociedad de riesgo esa responsabilidad vuelve a la población traducida en libertad de decisión y elección. El riesgo es algo que acecha y su cálculo, así como su prevención, supone acercar conocimiento y acción.

Cálculo del riesgo y ética de la responsabilidad individual devienen las formas de operar el gobierno en nuestras sociedades.

2. Gobernabilidad, riesgo y responsabilidad: la visibilidad de la focalización[4]

A lo largo de la última década uno de los temas que ha ocupado las "agendas" de debate político, tanto a nivel de las agencias oficiales nacionales como internacionales, ha estado vinculado con un conjunto de problemas que suelen enmarcarse bajo el nombre de gobernabilidad. Fruto, entre otros aspectos, de las políticas de ajuste estructural, la re-estructuración de los mercados laborales, las nuevas lógicas asumidas por el Estado a partir de los años noventa, la gobernabilidad se volvió la contracara política de los problemas de la exclusión y marginalidad propios del nuevo escenario social.

Por supuesto, no se trata de un tema privativo de la agenda política argentina, ni tampoco, como lo señalamos, seguridad y gobierno de lo social se constituyen como un problema en el siglo XXI. Sin embargo, la crisis del fordismo y la desaparición del Estado de Bienestar y las consecuentes políticas de desafiliación y marginalización han traído un nuevo escenario y un conjunto de problemas vinculados con el orden y la seguridad.

Si se observan los documentos anuales producidos por el Banco Mundial en los últimos años y los temas que en ellos se abordan, este eje está presente en todos ellos de diferentes modos. El miedo a los estallidos, al desborde, histórica preocupación sistémica, introduce el problema de la gobernabilidad como núcleo a tener en cuenta en todo proceso de planificación e implementación de políticas públicas; la noción de gobernabilidad tamiza, incluso, la "viabilidad" misma de la acción política. A través de las referencias a la gobernabilidad, nociones como exclusión social pasan a formar parte del conjunto de temas de debate que ocupan las agendas de los orga-

4. El contenido de este apartado fue presentado y discutido en: "Pedagogical risk and governmentality: shanty towns in Argentina in the 21st. century". En, http://www.kent.ac.uk/scarr/events/Grinberg-%20(2).pdf, SCARR, Queens College, Cambridge, Reino Unido, abril 2007.

nismos internacionales, de los empresarios, de los gobiernos nacionales. La exclusión, marginalidad, los nuevos parias del mundo se vuelven un problema cuando se corre el riesgo de que provoquen efectos sistémicos de descarrilamiento inmanejables. Es desde esta perspectiva que Nun señala que se trata de un conjunto de la población que

> "... en el mejor de los casos, era simplemente irrelevante para el sector hegemónico de la economía y en el peor, se convertía en un peligro para su estabilidad. Esto le planteaba al orden establecido el problema político de la gestión de esos excesos no funcionales de mano de obra, a fin de evitar que se volviesen disfuncionales" (Nun, 2001:264).

La noción de gobernabilidad, en estas formaciones, supone poner en consideración los efectos que pueden producirse fruto de la implementación de políticas de ajuste, tener en cuenta aquello que puede poner en "jaque" a la misma planificación, al sistema. Volver gobernable lo social se traduce en la forma de evitar un descarrilamiento que podría traer consigo consecuencias lamentables. Gobernabilidad, riesgo y prevención se transforman en los ejes en torno de los que la programación política "debe" pensarse.

¿Cuáles son, entre otros, los pilares en torno de los que esta "preocupación" sistémica por la exclusión-gobernabilidad se construye? De modo muy general podemos decir que sobre la base de la exclusión social producida por las políticas de ajuste escoltadas por la concentración de la riqueza, se entiende que es necesario instrumentar paliativos que eviten estallidos sociales, corrigiendo y enmendando aquello que se ha vuelto, para muchos, una realidad dada. Los relatos que refieren a esta temática se producen y organizan en torno de enunciados que se encadenan articulando desocupación, marginalidad con el desarrollo de políticas que corrijan o atenúen los efectos no deseados de estos nuevos modelos. Así, de manera general, se parte del supuesto de que la desocupación vino para quedarse, por lo que habría que implementar estrategias que subsanen la carencia de empleo en una sociedad que no ha dejado, a pesar de la crisis de la relación salarial, de integrar a los individuos a través del empleo.

En este marco, las políticas sociales, vueltas políticas focalizadas, se dirigen a prever y prevenir los incendios que produce la nueva cuestión social. Esto, debido a que

> "lo que se halla en juego en este caso es la idea del *fin del trabajo asalariado estable y bien remunerado* como perspectiva real y alcanzable por una gran parte de la mano de obra disponible... [por lo que] se afirma que restaurar a este último se ha convertido hoy en una utopía y que lo importante es conseguir que su ausencia se vuelva tolerable para quienes la sufren" (Nun, 2001:274).

La discusión no se centra en las razones que llevan a los estallidos sociales; el problema radica en detectar estas situaciones antes que sucedan ya que, podríamos decir, esa nueva cuestión social devenida estallido no toma a nadie por sorpresa, mucho menos cuando sucede en ciudades enteras presas de la desocupación. De alguna manera, se ha aceptado que se trata de una consecuencia no deseada, pero a la vez necesaria –necesaria en tanto no puede evitarse– de la desafiliación producida por la crisis de la sociedad salarial. El estallido ya no sorprende; la auto-crítica remite a que la política social debería poder predecir y evitar que suceda a gran escala.

Es en este contexto que, en clara sintonía con la preocupación por la gobernabilidad, es posible identificar al conjunto de relatos que señalan que vivimos en la sociedad del riesgo; esto es, en una sociedad que debe asumir la inmanencia de los peligros a la vez que su contingencia, de modo que de lo que se trata es de evitarlos y prevenirlos. El riesgo social es algo que puede suceder o, más bien, que de hecho va a suceder si no se hace nada para evitarlo.

Asimismo, estos estallidos ya no se asumen como el resultado de la protesta social organizada a través de categorías sociales como era la de clase, sino como el resultado de una protesta surgida en el seno de grupos sociales que se encuentran excluidos[5] sin estarlo. Tampoco su contenido refiere al reclamo por

5. La noción de exclusión remite a sujetos que han quedado por fuera de la vida social. Aquí hemos optado por utilizar la noción de marginalidad porque permite dar cuenta del doble movimiento que supone quedar fuera de las redes de la economía formal pero sin

mejores condiciones laborales, mejoras salariales; el reclamo se traduce en tener trabajo, percibir alguna forma de salario, aunque sea en la forma de planes sociales, e incluso como subsidio de ciudadanía expresados en bolsas de comida.

El problema del riesgo y su correlato en la noción de gobernabilidad encuentra su núcleo en el marco de la teoría sistémica. En ella se remite a la cuestión más general de la equilibración y a la instrumentación de las acciones necesarias que permitan contrarrestar los efectos contra-sistémicos. Tal como dicha teoría lo formula, en el sistema suceden dos movimientos: la *entropía*, que remite a la tendencia natural de un sistema a entrar en un proceso de desorden interno, y la *negentropía*, que vendría a ser lo contrario: la presión ejercida por alguien o por algo para conservar el orden interno del sistema. Es del primero que provienen las fuerzas del cambio y de crisis, en tanto ejercen diferentes presiones sobre el sistema que llevan a que se produzcan cambios de carácter aleatorio en los diferentes elementos del sistema social. Sin embargo, el factor negentrópico es el que pone en juego las dinámicas de control social cuyo eje se centra en el ordenamiento y la orientación a la reequilibración. Esto no es otra cosa que la tendencia al aparecimiento, cuidado y manutención de reglamentos y leyes que pongan orden a la sociedad y que una vez establecidos son difíciles de cambiar.

Así, en su descripción y análisis de la masa marginal, Nun (2001) señala que lo importante es que la no funcionalidad indica un bajo grado virtual de integración del sistema, un desajuste a resolver, cuya solución organiza modos de integración social compatibles con el mantenimiento de la matriz de relaciones vigentes. De modo tal que,

---

que ello implique estar fuera. Estar en el margen supone estar fuera sin estarlo. Los estallidos surgen en el seno de un nuevo sujeto marginal y la política o, si se prefiere, en el sentido planteado por Foucault, la economía política necesita construir nuevos andamiajes y estrategias que puedan llegar a estos sujetos que están afuera sin estarlo.

> "...en determinadas circunstancias, una cierta fragmentación del conjunto es la única estrategia unitaria posible. De esta manera, se a-funcionaliza la no funcionalidad de la masa marginal favoreciendo distintos grados de autonomía de los subsistema que la contiene... Pero si se acepta que el mantenimiento del sistema *en su conjunto* exige reducir la interdependencia de sus partes, amenazar la autonomía de éstas pone también en peligro a aquél..." (Nun, 2001:242-244).

De modo tal que la tarea del gobierno consiste en identificar y actuar preventivamente sobre esas fuerzas entrópicas y definir las estrategias, si no para evitarlas por lo menos para direccionarlas. La cibernética tiene que ver o se refiere justamente a *ello: al proceso a través del cual los sistemas autónomos son* capaces de encontrar camino por sí mismos sin necesidad de ser guiados o controlados por alguien o algo fuera del sistema. La cibernética es una ciencia de la acción que supone instrumentar los mecanismos de comunicación y de control que permiten que el sistema se reoriente o se replantee continuamente para llegar a su meta. El acto de corregir la dirección impuesta es producto de una retroalimentación que se produce fruto del reexaminar constantemente el proceso, de modo de ver si va en la dirección que se quiere, a los efectos de aplicar la corrección necesaria de la dirección. Esta autocorrección sucede en todos los sistemas y es la base de la cibernética que, en el caso de los sistemas sociales, se refiere a la capacidad que tienen éstos para mantener estables su dirección o finalidad e implica a la capacidad autopoiética de los sistemas.

Es en este punto donde gobernabilidad y riesgo se encuentran: el riesgo de estallido es inminente. El problema, por tanto, remite a cómo gobernarlo, prevenirlo, encauzarlo, dirigirlo, de modo de evitar que éste acaezca o produzca defectos insalvables. Como señalamos antes, *errar es humano, gerenciar el error es sistema*; en cierta medida, esta frase expresa "el espíritu" de este nuevo cuerpo de enunciados en donde "todos los grandes problemas resultan ser cuestiones de valoración del riesgo" (Callinicos, 2000:143). Lo político, la economía política, la planificación –ahora estratégica– debe preocuparse por estruc-

turar los mecanismos y tácticas que permitan gerenciarlos, lo que en el marco actual supone poner en marcha prácticas de diagnóstico y terapéutica.

Se trata de contradicciones sistémicas que en una creciente situación de individualización se convierten en problemas personales, biográficos, identitarios y comunitarios. Es así que Beck señala que "el tipo de sociedad individualizada nos habla de la necesidad de *buscar soluciones biográficas a contradicciones* sistémicas" (2003:31). Pero, al respecto, Beck es optimista; lejos de tratarse de una sociedad en la que gana el egoísmo –una sociedad del "primero yo"–, se estaría erigiendo una nueva ética: el *individualismo altruista*.

Ahora bien, como señala este autor, se trata de contradicciones sistémicas que deben resolverse en el plano de la individualidad y que podrían dar lugar al nacimiento de algún tipo de nuevo de solidaridad. Sin embargo, no se trata ni de la cuestión social ni de las condiciones que actúan produciéndola. El problema ahora radica en cómo los individuos pueden encontrar caminos para que esas contradicciones no los dejen fuera.

Es desde aquí que, siguiendo a Rose (1999), proponemos que el problema del control en los últimos años se asume y realiza a través de dos tipos de estrategias: aquellas vinculadas con la inclusión y aquellas que aceptando lo inexorable de la marginalidad procuran neutralizar el riesgo/peligro. Se trata de estrategias que procuran el gobierno de lo social sin gobernarlo; esto es, que transforman la cuestión social en problemas individuales. Así, frente a un grupo disperso de individuos que no son capaces de gerenciarse y capitalizar su existencia, se trata de que pasen de la dependencia del otro (el Estado) a la actividad centrada en el hacerse vivir. El primer tipo de estrategias –que hemos abordado en el capítulo IV– remite al conjunto de tecnologías del *self* vinculadas con la búsqueda y construcción de la identidad, la satisfacción personal, el desarrollo de la autoestima y, a través de ella, de la realización personal y los proyectos de vida. Ahora, cuando ellas no funcionan se trata de colectivizar la responsabilidad en el territorio actuando en la prevención de las conductas y situaciones de riesgo a través de

la acción solidaria/comunitaria. En la lógica de la gramática del riesgo esto se expresa del siguiente modo: "compartir riesgos o la socialización del riesgo puede, en mi opinión, convertirse en una poderosa base de comunidad" (Beck, 2002:25).

Esa gramática del riesgo se constituye en una forma de socialización de los daños en donde más que procurar paliar e incluso cuestionar los efectos de la cada vez mayor desigualdad capitalista, consiste en una forma de tratar sus efectos. La comunidad, el nosotros, como señala Sennett (2000), deviene una forma de autoprotección entre quienes se comparte el destino de tener el mismo horizonte de preocupaciones compartidas; una forma de proporcionar la tranquilidad "a cada cual asegurándole que luchar solo con los problemas es lo que hacen todos cada día... lo que se aprende en la compañía con los demás es que el único servicio que puede proporcionar la compañía es el consejo de cómo sobrevivir en la irreparable soledad de uno mismo y que la vida está llena de riesgos a los que hay que hacer frente completamente solos" (Baumann, 2003b:24). Riesgos que si bien afectan a todos, ocurren y son individuales de modo tal que la acción sobre ellos también lo es. El individuo, en tanto actor racional, debe decidir a partir del cálculo los beneficios y costos de su accionar.

Es desde aquí que Beck propone que la sociedad del riesgo es el segundo momento de la modernidad: la modernización reflexiva que, dada la contingencia de los riesgos, arroja a los individuos a decidir sobre ellos y devenir responsables. Un *decisionismo* llevado al extremo entre quienes poco o nada tienen que decidir; decisiones que, a la vez, constituyen una sumatoria de cuestiones individuales imposibles de ser traducidas en un horizonte de lucha común, salvo como forma de compartir los daños o la responsabilidad por las decisiones.

En este escenario, la noción de gubernamentalidad adquiere un papel clave. Como aporía de una sociedad que parece haber decidido que le sobra entre un 10 y un 20% de su población, la gobernabilidad y el cálculo del riesgo expresan, en las sociedades de gerenciamiento, el problema del gobierno de la población, pero articulado en torno de nuevos ejes, de un conjunto

de enunciados y técnicas que involucran, siguiendo a Dean (1999): primero, diferentes formas de racionalidad del riesgo, o una *episteme* del riesgo; segundo, técnicas o *techne* del riesgo; tercero, nuevas formas de *identidad* social y política; cuarto, diferentes programas políticos e imaginarios que los inviste en un *ethos* específico.

Como señalara Foucault, la gubernamentalidad designa una serie de estrategias, tácticas y corpus de saber puestas en marcha en torno de un nuevo sujeto que es la población. Población que puede ser clasificada en dos grandes grupos, y es sobre el de los peligrosos que las técnicas de gobierno actúan procurando corregir y redirigir al des-encauzado, actuando sobre el desviado que "a partir del siglo XIX ya no será de orden religioso sino de orden económico" (Donzelot, 1991:38).

Ahora bien, ¿en qué consiste un sujeto peligroso? ¿Cuál es la diferencia respecto de un sujeto riesgoso? Recurramos al diccionario: "*Peligro* es una contingencia inminente o muy probable, en tanto que *riesgo* puede expresar desde la mera posibilidad a diversos grados de probabilidad[6]".

En cierta forma, hablar de peligro supone referirse a un riesgo que aconteció. De modo que la noción de peligro no refiere tanto a una posibilidad sino, más bien, a un hecho que definitivamente va a suceder; una situación o sujeto peligroso nos remite a algo que es evitable sólo a condición de no provocarla. A diferencia de la anterior, una situación o sujeto riesgoso es probable pero no necesaria: puede suceder pero aún no sucedió. De manera general, entonces podríamos decir que el peligro es un riesgo identificado y en cierta medida topologizado sobre el que se puede decir certeramente que va a suceder. En tal sentido, Castel señala:

> "para la psiquiatría clásica el riesgo remite esencialmente al peligro corporificado en la mentalidad de personas enfermas capaces de realizar acciones violentas e imprevisibles. El peligro implica tanto la afirmación de una cualidad inmanente a los sujetos...

6. *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 99.* VOX - Diccionario General de la Lengua Española, © 1997 Biblograf, S.A., Barcelona.

donde la prueba del peligro sólo puede ser lograda luego de los hechos[7]" (1991:283).

El riesgo remite a una probabilidad de que algo/alguien acontezca y donde nada/nadie puede quedar exento; de hecho, los sujetos peligrosos se identifican de acuerdo con ciertos factores y sobre la base de esas clasificaciones son identificables e identificados; sin embargo, el riesgo sólo puede predecirse pero todo/s potencialmente contiene/n un grado de probabilidad de acontecer. Podríamos decir, entonces, peligrosos son algunos, en cambio riesgosos somos todos. Cualquier práctica o realidad supone un cierto grado de riesgo.

Así, la diferencia entre ambas nociones, si se quiere, puede ser reducida a una cuestión de grado o medida, por lo que volver calculable lo incalculable es la narrativa del riesgo. Incluir al futuro en el cálculo presente. En este sentido, en la lógica del cálculo referirse a una sociedad de riesgo supone una medición de alguna forma más precisa, certera y especialmente previsora o preventiva. La medición del riesgo supone fluidez, atender a cambios en los escenarios, mediciones con varas diversas, ya que aquello que ayer no era riesgoso, puede serlo mañana. Esto requiere, como se señala, flexibilidad y adaptabilidad de las políticas de modo que puedan ajustarse a esta variabilidad por definición incierta.

Al decir de Beck (2002), los riesgos no se refieren a algo producido, constituyen un estado intermedio entre la seguridad y la destrucción; son una virtualidad que puede devenir real, hacen visible lo invisible, y es en ese lugar que señala que el concepto de riesgo invierte la relación entre pasado, presente y futuro: es un futuro que acecha sobre el cual hay que decidir. Pero allí donde Beck ve la nueva promesa de estas sociedades en tanto nos arrojan a una nueva forma de altruismo y de responsabilización moral, proponemos que se trata de la forma que en el siglo XXI está asumiendo la racionalidad del gobierno de la población en donde el riesgo deviene tecnología política.

---

7. La citas de este texto constituyen traducciones propias del inglés.

Referirse al riesgo implica hablar sobre lo incierto, pero incorporando a esa incertidumbre como algo propio de la medición; esto es, procurar medir aquello que por definición entraría en el orden de lo no calculable: lo incierto. Esta *episteme* no deja de enmarcarse en el relato del cálculo, de la reducción del mundo a un número de variables manejables; volver certero al mundo ha sido el eje de la razón técnica o instrumental. Ahora bien, la *episteme* del riesgo trae consigo algunas "interesantes" novedades que creemos importante resaltar.

De alguna forma, el problema del cálculo comienza ahí donde el capitalismo se expande y necesita cierto grado de previsibilidad para su expansión. El cálculo, la previsión y planificación de la acción no son una novedad de fines de siglo XX; la ciencia de la administración justamente surge con este núcleo, lo novedoso en el presente es el que en la planificación el eje está puesto en la previsión de lo impredecible. Se trata, así, de un cálculo que se realiza sobre la base de algo nuevo, la economía política de la incertidumbre de la que habla Bauman. El mundo se ha vuelto, valga el juego de palabras, certeramente imprevisible, las crisis ocurren. Pero, como este autor lo señala, la incertidumbre sólo afecta a una parte de la población. Para quienes han quedado fuera de la sociedad salarial ese horizonte es certero. Por lo que de aquí en más se tratará de pensar con categorías que puedan actuar sobre lo incierto o imprevisible o sencillamente nos preparen para hacer frente a la certeza de la exclusión. Esta lógica de la "calculabilidad de lo incalculable" no deja de expresarse en el índice de riesgo que las calificadoras internacionales otorgan a los países o empresas, para recomendar a sus clientes hacia dónde dirigir sus capitales de modo de garantizar cierta seguridad a su inversión; volverse un país previsible, esto es, bajar ese índice internacional de riesgo es el objetivo, aquello que desvela a todo ministro de economía, pero también a los cuerpos gerenciales de las empresas que cotizan en el mercado bursátil.

De aquí que gobernar en el presente contexto supone volver certera a una sociedad asumida *per se* como incierta y ello, por cierto, supone dirigir la conductas de la población; actuar sobre

el riesgo es garantizar la gobernabilidad social, expresada de modos tan diversos como lo es la prevención de estallidos locales o del mercado bursátil.

Como veremos, este conjunto de categorías se encuentran en el relato de la formación, en la medición/prevención del riesgo pedagógico. Esta categoría, sin embargo, no se utiliza para el conjunto de la población, sino para aquellos que se encuentran en el horizonte certero de la marginalidad. Sobre esto nos detendremos en las próximas páginas.

Así, si el monitor tiene por función llevar el barco a destino, uno de los aspectos que debe controlar es, justamente, el riesgo que puede aparecer en el camino. Frente a ello se encuentra con la necesidad de poner en marcha sistemas continuos y discretos de monitoreo ya que el riesgo, a diferencia del peligro, se encuentra siempre en estado latente. En este marco, se hace necesario diferenciar las estrategias de administración de lo peligroso, de aquellas que actúan sobre el riesgo. Determinar el riesgo demanda nuevas unidades de medida, "nuevas estrategias que disuelvan la noción de sujeto o individuo concreto y pongan en su lugar una combinación de factores, factores de riesgo" (Castel, 1991:281). La identificación y el cálculo de los factores de riesgo constituye una cuestión central de la dirección y redireccionamiento de la acción o de la vida del sistema.

2.1. La dos caras de Jano: solidaridad y seguridad

El riesgo, como hemos visto, es una categoría relativamente nueva para la clasificación, categorización y acción sobre la población. Supone poner en marcha un conjunto de enunciados y estrategias que permitan calcular y actuar sobre la población procurando garantizar el equilibrio y anticipando su funcionamiento. Las narrativas del riesgo tal como ocurren en nuestro presente, proponen y se basan en la acción focalizada sobre y en los individuos.

La redefinición de lo social o más bien de la política social y, por tanto, del eje del accionar del Estado involucra nuevas prácticas de saber-poder, nuevas relaciones entre sujetos y, por

cierto, la creación de unos lazos que reubican los problemas de la gobernabilidad en el riesgo de lo social.

El lema "la educación o la cárcel", pareciera viene a hablarnos sobre estos dispositivos del gerenciamiento del riesgo donde la educación es llamada a desarrollar la tarea de detección y prevención. ¿Cómo puede ser posible que un lema así sea aceptado sin más, que no genere cierto horror o espanto pensar en estos términos? Si reubicamos esta frase dentro de la lógica del riesgo o, como dijera Kelly, del gerenciamiento del error, de la gobernabilidad, entonces, frases como estas adquieren particular brillo y vienen a decirnos mucho; en cierta medida, expresan la nueva máxima de nuestras sociedades.

En este marco, el riesgo pedagógico quizá podría traducirse como: la formación y encauzamiento de la conducta temprana de los individuos que permitirá, si logra su objetivo, evitar que los sujetos abandonen la escuela y, por tanto, que estén en ella el tiempo suficiente como para que auto-encaucen su conducta. De modo que, así como lo señala uno de los documentos citados anteriormente, se logrará arrancar a los jóvenes de la calle y con ello reducir las posibilidades de riesgo de esos jóvenes, y principalmente, de la sociedad. En todo caso, se trata de decidir si se invierte en la prevención del riesgo o en el encierro del ya devenido peligroso.

El gerenciamiento del riesgo se encuentra construido en íntima relación con las narrativas de la seguridad, por un lado, y de la solidaridad social, por el otro. ¿Cómo es definida esta categoría de sujetos, qué estrategias y técnicas supone poner en marcha, qué saberes pone en circulación? No nos olvidemos por cierto que se trata de un conjunto de herramientas de planificación y encauzamiento que emergen en la *episteme* que asume que todo lo que puede ser pensado, puede y debe ser gerenciado. Supuesto que, seguramente, la modernidad ya nos ha hecho pensar como posible.

La razón técnica, pilar de la construcción y funcionamiento de las sociedades modernas, no ha dejado de ser la racionalidad que sustenta, hace posible y crea las condiciones y principios en torno de las que el cálculo del riesgo puede ser pensado y

actuado. En otras palabras, cómo es posible que no nos horrorice pensar a los sujetos en términos de riesgo o, más aún, que las fallas se encuentran en las formas en que lo social y los individuos son gerenciados; cuestiones todas que señalan que la falla se encuentra en los procedimientos y prácticas que utilizan individuos y organizaciones para dirigir y autodirigir la conducta.

Así, el clásico llamado durkheimiano de la socialización en una moral común de las generaciones jóvenes, con la introducción del riesgo pedagógico como categoría de la planificación educativa, se transforma en cómo procurar, prevenir y evitar el daño en sociedades fragmentadas y, como dijera Castel, con un alto porcentaje de la población que es asumida como inútil y que para el mundo se volvería necesariamente peligrosa, desafiliada, sin ningún lazo que la reubique en un entramado social. Pero Durkheim pensaba la desafiliación en el escenario de la sociedad industrial.

Creemos necesario detenernos en este aspecto. Nos encontramos transitando o, quizá, deberíamos decir, siendo espectadores de primera fila de un proceso social claramente opuesto a aquél en que las sociedades industriales se constituyeron. El problema de aquellas sociedades estuvo fuertemente vinculado con la integración y formación de los individuos –parias/vagabundos llegados del campo– a la vida urbana. Las instituciones de encierro, las legislaciones, los procedimientos, técnicas y estrategias del encierro y la formación, la gubernamentalidad, encontraba en su base el poder sobre la vida. Así, señala Foucault:

> "ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas, más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo-máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos característicos de las *disciplinas: anatomopolítica del detalle del cuerpo humano.* El segundo... fue centrado en el

cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos... y todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y *controles reguladores: una biopolítica de la población.* Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los que se desarrolló la organización del poder sobre la vida" (Foucault, 1999d:168).

Ahora bien, estos procedimientos se desarrollaron en una sociedad que debía volver productivos a los cuerpos, formar al cuerpo obrero. Se trató de una sociedad que, aunque sea por ese mismo motivo, fue profundamente inclusiva y tenía para cada individuo reservado un lugar donde ubicarlo, clasificarlo, volverlo productivo. En calidad de trabajadores, en la serie que conformara la cadena empleo-salario-consumo, la sociedad industrial procuró la integración de los individuos a la vida social. De aquí que el poder soberano, dijera Foucault, centrado sobre la potencia de la muerte, se recubra paulatinamente con la administración y cálculo de la vida; el biopoder fue la forma que asumiera el ejercicio del poder en el capitalismo.

Pero nos encontramos ante una realidad en la que nuestras sociedades están asumiendo que ese ajuste de las fuerzas, en el cuerpo obrero, debe producirse bajo dos nuevas realidades que se expresan en, por un lado, la producción de la subjetividad flexible del trabajador y, por el otro, que hay una masa de la población sobre la que se asume que ya no es necesaria. La primera se expresa en la pedagogía de las competencias, la segunda en el riesgo pedagógico.

Si aquellas sociedades disciplinarias, bajo las formas que adquirieron se constituyeron sobre la base de la inclusión, de la integración, de la distribución de rangos y categorías, en la actualidad asistimos a un proceso en donde hay individuos para quienes no hay rangos ni categorías salvo una: el devenir-riesgoso.

"Todo ello ocurre como si nuestro tipo de sociedad redescubriera con sorpresa la presencia en su seno de un perfil de poblaciones que se creían desaparecidas: los 'inútiles para el mundo', que viven en él pero no le pertenecen realmente. Ellos ocupan una

posición de *supernumerarios*, flotan en una especie de tierra de nadie social, no integrados y sin duda inintegrables, por lo menos en sentido que Durkheim habla de integración como pertenencia a una sociedad formada por un todo de elementos interdependientes" (Castel, 1997:416).

Ajenos al circuito del consumo, a las nuevas lógicas de la circulación y la producción de mercancías, en suma desafiliados, ya no se trata de volverlos productivos en el sentido que la sociedad industrial lo había hecho sino de volverlos en cierta medida invisibles o, peor aún, evitar que descarrilen el tren del desarrollo sostenido, de la sociedad del conocimiento, el mundo feliz que la tecnología nos permitirá alcanzar y gozar. Entonces, inútiles en dos niveles: primero, porque el mercado ya no los necesita como consumidores, y segundo, tampoco como trabajadores. La metáfora del no-lugar se vuelve para los supernumerarios algo más que un *shopping* o un aeropuerto. El no-lugar es ese carácter de inintegrable configurando un no-lugar que es el propio territorio de la marginalidad urbana.

Es desde aquí que los asumidos por la sociedad como supernumerarios aparecen ante nuestros ojos, se vuelven visibles, bajo dos formas: por un lado, en el estallido social, y por el otro, en el relato de la seguridad o, lo que es otra forma de decirlo, de la gobernabilidad social. El nuevo lente de lo social, las cámaras de la TV, los enfoca, los vuelve protagonistas de su propia tragedia en los piquetes y/o en las formas de la delincuencia. Pero en una sociedad en donde el derecho de vida ya no importa en tanto no es traducible al equivalente general, desde el punto de vista de la socialidad la preocupación se centra en el riesgo que provocan en quienes o a quienes la sociedad les tiene reservado un lugar en el paraíso de la tecnología y el conocimiento. Y asistimos a esta escena como espectadores del horror.

Es en este marco que asistimos a una nueva forma de la economía de la visibilidad del poder, ahora, como focalización, gerenciamiento del riesgo.

Las narrativas del riesgo apelan a un conjunto de estrategias que reintroducen la cuestión social entre dos polos: la responsabilidad individual y la maximización de la solidaridad social.

Esto es, las asociaciones de seguridad brindan valor a cierto tipo de mutualismo entre los miembros y los beneficios que obtienen del asociarse, pero en donde mantienen su libertad individual (Dean, 1999). La seguridad social emerge, entonces, como tecnología de solidaridad cuyo propósito no radica en eliminar la desigualdad sino, más bien, en tratar los efectos que derivan de esa desigualdad.

Es en este marco que, creemos, se producen los discursos del riesgo pedagógico en donde el gerenciamiento del riesgo se produce, justamente, en tanto que cálculo en el que debe mediar la solidaridad y la responsabilidad.

2.2. El riesgo pedagógico

Como hemos señalado, la lógica del riesgo supone asumir como primera etapa dos cuestiones: por un lado, que la población o, más bien, los individuos son potencialmente riesgosos y, seguidamente, que esa potencialidad puede y *debe* ser calculada/prevista de modo de actuar en consecuencia. Esto permitiría reducir los márgenes de ese riesgo potencial; es decir, gerenciar el riesgo si se quiere evitar el peligro.

Es desde aquí que se habla de los factores de riesgo como recurso preventivo, partiendo de

> "una hipótesis -no catastrofista- de que en todo individuo puede existir una cierta probabilidad -en una escala porcentualmente muy amplia que podríamos representar desde un porcentaje nulo hasta un porcentaje potencialmente cuasi infinito o incluso infinito- para que se dé un problema de comportamiento. Esta posibilidad de base, que de por sí no tiene que implicar en un futuro más o menos inmediato la aparición del tipo de comportamientos que ahora nos ocupan, se modifica positiva o negativamente de acuerdo con la concurrencia de determinados factores (causas necesarias y/o contribuyentes) que determinan la probabilidad real de que esa posibilidad se concrete en uno o varios problemas de comportamiento. Estos factores son de naturaleza biopsicosocial y actúan de forma fenotípica o genotípica. Siguiendo a Martí (1987), que a su vez recoge los planteamientos

de Plaut (1984), esta 'expectancia' o probabilidad está también en relación directa con el tiempo de exposición a los factores de riesgo (factor de exposición)" (Moreno Oliver, s/d).

En el campo de la educación esto se expresa con especial fuerza. La pedagogía es, quizá, el primer lugar de la anticipación y previsión, en tanto supone actuar sobre los sujetos o, más bien, formar sujetos desde donde si esa acción se realiza *eficientemente*, entonces, se disminuirán las probabilidades del devenir-riesgoso. La seguridad es un punto neurálgico que en el caso de la escuela remite a que los chicos no estén en la calle; enunciados que justamente asientan sus bases de argumentación articulando: riesgo, seguridad y prevención. Los documentos, cuando refieren a estos aspectos, empiezan señalando que el *riesgo pedagógico* existe y, por tanto, que son las instituciones las que deben detectarlo y actuar en consecuencia.

Una primera cuestión a considerar es seguramente detenerse en la misma idea de *riesgo pedagógico*. ¿Cómo hemos llegado a pensar en esos términos y qué efectos tiene? Para avanzar iremos recorriendo poco a poco los documentos.

La primera cuestión que se plantea en los documentos que refieren a estas temáticas está ligada con algo que denominan la identificación de los individuos riesgosos:

> "La primera etapa corresponde al dimensionamiento del problema. Se trata de identificar a la población que afronta una situación de riesgo pedagógico porque es repitente, porque debe rendir muchas materias, porque falta con frecuencia, es decir, porque corre el riesgo de abandonar la escuela o de permanecer en ella aprovechándola poco" (D 7).

El acto de la identificación es la tarea central de este dispositivo; es el puntapié que permite, como se señala en este documento, dimensionar el problema, reconocer y determinar a quienes están o podrían estar involucrados en el problema para luego actuar en consecuencia. Dado que este dispositivo supone la actuación directa sobre individuos concretos y diferenciados del resto, la identificación no puede ser menos que el eje de esta tarea.

Aquí es donde comienza a operar una nueva lógica de producción de información o, más bien, donde los sistemas de información se constituyen en la base del gerenciamiento. Si gerenciar supone timonear el barco anticipando posibles fallas, entonces, la piedra fundamental de la gestión es la información.

Ahora bien, no se trata de cualquier información. Obviamente, la capacidad de almacenamiento de datos en forma de bytes es realmente ilimitada, y se puede contar con grandes bases que acumulan y acumulan información casi, digamos, "por las dudas". Pero lo que nos importa aquí no se refiere tanto a la información que se requiere, sino cómo se combina y, especialmente, cuál es la unidad de medición; a quién y qué refiere esa información.

El gerenciamiento del riesgo pedagógico, entonces, involucra contar con una serie de categorías a través de las que se puede proceder al dimensionamiento del problema: repitencia, ausentismo, categorías que, aplicadas al cálculo del riesgo, son la clave de la identificación. He aquí donde la idea de dimensionar el problema cobra especial sentido, en tanto ella permite considerar los grados en que un mismo fenómeno se presenta en las personas y con ello el nivel de riesgo en que cada una se encuentra.

Pero con esto no alcanza. En tanto este proceso involucra como meta final tratar de prevenir sucesos que se producen en los individuos, no es suficiente saber cómo afecta a una población indiferenciada; se debe llegar a la personalización de los individuos y sus características. Estos procedimientos demandan la tipificación de unas categorías de modo de contar con una serie de aspectos que permitan una rápida y eficiente identificación de individuos. Como se observa, no se trata de nuevas categorías de clasificación; la repitencia y el abandono de hecho no lo son. En realidad, este procedimiento involucra un nuevo uso de ellas.

Aquí estamos ante un nuevo tipo de prácticas y estrategias de individuación. No alcanza, como hasta el momento, con el manejo de porcentajes que hablan sobre poblaciones en gene-

ral; se hace necesario trabajar nombre a nombre, individuo a individuo, personalizar. En cierta medida, se puede pensar que este nuevo conjunto de prácticas ya no tienen por objeto a la "categoría indiferenciada" de población, sino que se trata de trabajar sobre la base de las personas, una a una. He aquí el eje de los sistemas de información, y ello lo debemos también a la capacidad ilimitada de acumulación de datos en bytes.

"Se puede trabajar con los registros mencionados para personalizarlos, es decir, para que la información que contienen se vincule con la identidad del alumno...

Cuadro 5. Identidad de los que abandonan 1 y 2 año

Año	Nombre y apellido	Momento del abandono	
		No se reinician al comienzo de año	Abandonan en el curso del año
1er. Semestre del año			
Total			
Año anterior			
Total			

Cuadro 3. Identidad de los repitentes 1 y 2 año

Nombre y apellido	Año (1 y 2)	División	Factores vinculados con la repitencia			
			Bajo rendimiento	Amonestaciones	Ausentismo	Reingreso

Este cuadro identifica con nombre y apellido y división a la que pertenece a cada uno de los alumnos de la escuela que está repitiendo primero o segundo año, y consigna cuál ha sido el factor predominante de la repitencia. Se trata de personalizar la información del cuadro anterior para que aparezcan los sujetos que repiten y no solamente las cantidad y los porcentajes" (D 7).

Como es posible observar, estos cuadros ya no refieren a rangos o categorías donde ubicar a individuos en general. Ya no es la clasificación de la población sino que estamos frente

a un tipo de categorización que refiere a individuos concretos con *nombre y apellido.* Se trata de hacer *aparecer* a los sujetos que se "esconden" detrás de los porcentajes.

Toda una nueva operatoria consistente en la clasificación ya no de grupos/masas sino de personas. Operar bajo la forma de la personalización involucra la incorporación de una analítica de las personas, a través de la combinación de factores y su predominancia en cada quién.

Retomando el juego de palabras de Deleuze: el individuo se ha vuelto divisible y se trata de producir información justamente "dividual" de modo de poder identificar a cada quien y, en este caso, con el potencial de riesgo que trae consigo. Ahora ya no son los individuos quienes corresponden a rangos, sino algunas de sus características combinadas conforme con un índice de riesgo. Por ello, si bien la información que se recolecta y produce no guarda diferencias con respecto a los índices educativos ya clásicos del análisis del fracaso escolar, aquello sobre lo que se habla o más bien las categorías refieren es a un nuevo objeto. Ya no la población y los grupos que la componen sino, directamente, la persona y algunas de sus características.

Esta operatoria *dividual* de la producción y uso de información es quizá la más novedosa de nuestros días y, por cierto, es utilizada no sólo en el cálculo del riesgo pedagógico, sino también social o crediticio, el *marketing* y el posicionamiento de un nuevo producto frente a un segmento poblacional. Opera, justamente, según lógicas de segmentación y fragmentación de categorías de sujetos. Por ello supone contar con una gran cantidad de datos, indiferenciada y en algunos casos incluso insignificante, pero que combinada puede dar lugar a que de acuerdo con uno de esos datos, se construya una clasificación que ubique a un individuo por una de sus características en una categoría. De alguna forma, asistimos a la organización de cataratas de información, a un caos al que más que darle un orden, otorgarle un criterio predefinido a través del cual se tamice todo, se trata de contar con esa multiplicidad que puede dar lugar a organizaciones y clasificaciones diferentes según las *necesidades o decisiones del momento.* Una persona, según

un criterio y uno de sus datos puede ser riesgosa, pero también según otro criterio de uso de la información puede formar parte de un segmento del mercado; puede ser negra, mujer, pobre, amante de la música, joven, deportista, cada una por separado o todas juntas. ¿Flexibilidad de los sistemas de información, orden en el caos, o información dividual disponible? Seguramente todas ellas.

Los sistemas de información, y en el caso del cálculo del riesgo especialmente, actúan sobre la base del supuesto de que no podemos pensar que un solo factor o variable puede servir para identificarlo todo, pero también que cuando asistimos a la lectura de la realidad debe considerarse que ésta no es homogénea porque los individuos tampoco lo son. Por ello hay que incorporar a la diferencia en el cálculo.

> "Esta primera etapa del proceso está destinada entonces:
> - a producir información acerca de cómo se manifiesta en cada escuela el problema del fracaso;
> - a producir información acerca de los alumnos que viven una situación de riesgo pedagógico" (D7).

Aquí, entonces, la cuestión clave gira en torno de *cómo*. El riesgo no tiene una única *forma de ser*, no se presenta siempre en todas las escuelas y, principalmente, en todos los individuos del mismo modo. Por ello, no alcanza con saber que se presentan algunos *factores* de riesgo, sino que se trata de saber cómo lo hacen. Asumir la diferencia involucra asumir que en cada quien un mismo grupo de factores puede producir resultados diversos.

Esta operatoria comporta niveles de individualización que implican tanto a los alumnos como a las escuelas, a los docentes de esas escuelas y de esos alumnos. Aquello que se pone en juego aquí es una forma diferente de pensar y actuar. El devenir-riesgo es algo que sólo puede manifestarse en individuos, por lo que sólo puede detectarse en ellos y, por cierto, sobre quienes se debe actuar y quienes pueden/deben actuar sobre sí mismos. Son las personas quienes acarrean, quienes pueden devenir riesgosas, y los saberes/acciones se vuelven, por tanto, focalizados.

"La segunda etapa consiste en definir y ejecutar algunas acciones focalizadas de retención... El criterio orientador es el de focalización, es decir: concentrar los esfuerzos en los alumnos que no pueden seguir esperando... acciones compensatorias como respuesta urgente ante la situación de riesgo..." (D7).

¿Asistimos a una nueva economía de la visibilidad del poder o a una profundización de la mirada? Quizá no nos equivocaríamos, no cometeríamos una contradicción lógica, si contestáramos ambas preguntas de un modo positivo. La combinatoria, la construcción del índice de riesgo compone una nueva serie de saber y de poder. La información es sobre cada alumno, cada docente y, de hecho, cada institución. El análisis refiere a un particular sobre el que se sabe, se actúa, pero principalmente refiere a un particular que debe actuar sobre sí mismo.

En primer lugar, si como señalara Foucault, las sociedades disciplinarias se constituyeron sobre la base de la inversión de la visibilidad del poder respecto de las formas que asumía la visibilidad en las sociedades de soberanía entonces seguramente se trata de un proceso de profundización de la mirada que a la manera del zoom de una fotografía se acerca con más detalle sobre su objeto. Sin embargo, en esta operatoria se compone una nueva serie, un nuevo entramado de miradas en donde los individuos dejan de componerse, distribuirse en grupos y rangos y pasan ellos mismos a ser esos rangos.

Ahora bien, la focalización de la mirada se compone en una nueva lógica que ya no involucra a quien identifica y luego actúa sobre lo que identificó, sino a un sujeto que debe identificar en su sí-mismo esas cualidades potenciales de riesgo y es él quien debe actuar sobre su sí mismo.

"Por ejemplo, el cuadro 5 que identifica a los alumnos que dejaron la escuela, podría ser conocido tanto por los profesores como por los alumnos, porque facilita la toma de conciencia de la magnitud del problema del abandono y tanto uno como otros pueden aportar información complementaria y pueden comprometerse para participar en acciones focalizadas" (D8).

Toma de conciencia y compromiso son los ejes que se articulan en la analítica del riesgo y en las acciones de focalización.

Es en este marco que el análisis del riesgo pedagógico involucra identificación en tanto que focalización, o más bien la identificación permite la acción focalizada. Pero quizá lo central de la focalización radique en un segundo aspecto que es lo que se señala en el párrafo recién citado como toma de conciencia y compromiso por parte de los implicados.

Aquí, entendemos, radica uno de los cambios centrales en la operatoria de la gubernamentalidad en tanto saberes y técnicas involucran de un modo directo a esos particulares sobre los que se habla. En otras palabras, los dispositivos modernos volvieron al hombre sujeto y objeto de saber/poder, pero pensados como terceros a quienes encauzar; aquí asistimos a un proceso en donde el mismo hombre vuelve a su sí mismo sujeto y objeto, en donde lo medular no es tanto encauzar a un otro sino autoencauzarse.

Si bien las técnicas del sí mismo ya habían sido trabajadas por Foucault, creemos que estamos ante una nueva operatoria. Al respecto, es importante señalar que no ver las continuidades en la operatoria del poder y del mismo modo no identificar las rupturas supondría, en ambos casos, realizar reducciones respecto de nuestra socialidad emergente. Aun cuando la *sociedad de la información* se constituye sobre la base del saber estadístico y, seguramente, de la razón instrumental, dadas sus nuevas dinámicas e incluso posibilidades técnicas, ella configura una *episteme* novedosa aunque quizá ya imaginada por las películas de ciencia ficción. Y nosotros, los sujetos producidos en esta operatoria, ya no somos quienes éramos, pero tampoco lo es la sociedad.

Hablar de la sociedad del riesgo comporta una nueva operatoria del poder pero también, o quizá justamente por ello, implica abordar esta problemática como algo que, *per se*, se produce. Dicho de otro modo, la analítica del riesgo asume que éste existe y que de modos diversos seguirá existiendo; por tanto, de lo que se trata es de tomar conciencia sobre él y actuar en consecuencia. Es desde esta perspectiva que esta nueva

analítica actúa pensando en la prevención-focalización; es decir, no tanto en los causales del riesgo –ya que son inevitables o se asumen como tales– sino en actuar sobre él procurando que no se salga de cauce.

Al decir de Beck, los riesgos constituyen una moralidad matematizada que supone cuestiones fácticas y valorativas que se vuelven sobre los individuos en la forma del *cómo deseamos vivir*, individuos que son llamados a decidir y a asumir la responsabilidad sobre esa decisión. Siguiendo a Dean (1999), si el siglo XIX supuso un proceso de gubernamentalización del Estado, ahora se trata de la gubernamentalización del gobierno. Un gobierno reflexivo que actúa en y sobre los procesos porque es allí donde los riesgos ocurren y deben ser reencauzados. Son los sujetos quienes deben asumir ese desafío del reencauzamiento en donde el excluido es, precisamente, el individuo que se ha vuelto incapaz de auto-gerenciarse, de capitalizar su existencia o quizá debamos decir que el cálculo le ha fallado.

2.3. La subjetividad responsable: un compromiso de todos

Devenir responsable. El gran problema de la administración y de la gestión no es tanto pensar y definir la estrategia más adecuada, poseer claridad respecto de los objetivos que se persiguen, ni siquiera establecer las acciones más importantes a seguir. En rigor, esto no diferencia las características de toda planificación en tanto ella supone como tarea mínima definir los objetivos que guiarán la acción y, seguidamente, el conjunto de pasos que se seguirán para conseguirlos. De hecho, una empresa o, más bien, un empresario sabe que el objeto de su acción es más acá o más allá ampliar el circuito de ganancia, el de una escuela generar aprendizajes, el de un hospital prevenir y curar enfermedades, y así podríamos seguir.

En este sentido, el eje de la gestión, como señalamos, no radica en la definición de qué hacer sino cómo lograr que ese qué sea el qué de todos los miembros de la organización.

Desde ya esto supone relaciones de poder, pero creemos que en el caso que nos ocupa se trata de nuevas formas en su

ejercicio. Generar no que los otros hagan lo que el jefe dice porque él lo dice, sino que no haya distancia entre aquello que dice/quiere/piensa el jefe y los otros. Que no sea necesario ni siquiera decirlo y, más aún, que el jefe deje de ser tal para transformarse en un líder, *coach*, de su equipo. Como lo hemos planteado más arriba, al director se le reclama que devenga líder comunitario.

Conseguir que los otros piensen/quieran lo que uno piensa/quiere puede lograrse por la vía de la imposición jerárquica, en donde quien se encuentra en el escalón más alto con sólo mirar logra que los otros hagan según su designio. Sin embargo, la vigilancia jerárquica, propia de las sociedades disciplinarias, tiene un defecto, y es que puede actuar sobre lo que hacemos bajo dos condiciones: a) supone, entre otros aspectos, la continúa clasificación y seriación; b) puede garantizar que hagamos, pero ello no implica nuestro compromiso con ese hacer, produce algo así como un deber-hacer, pero no un quiero-hacer.

En cierta medida, se nos podría decir que lo recién expresado no guarda ninguna diferencia con las formas que han asumido las relaciones sociales hasta el presente. Sin embargo, creemos que si bien todo ejercicio de poder posee, aunque sea en su finalidad última, como objetivo, imponer o dirigir la voluntad, es posible identificar en los dispositivos emergentes unas nuevas formas de articulación de estos procesos que, si bien guardan o se edifican sobre las ruinas previas, nos permiten identificar algunos rasgos novedosos.

Devenir responsable, en este sentido, es también un devenir comprometido; es un deber-hacer que proviene de un querer-hacer. Dicho de otro modo, los sujetos son llamados a participar en la toma de decisiones, a definir tareas, establecer metas, debatir... En el marco de los procesos de descentralización se amplían los márgenes sobre los que los sujetos opinan y debaten, la sensación de libertad para timonear el barco, para definir las propias metas para, en suma, ajustarse uno mismo para conseguir los objetivos. De una máquina centralizada donde todo emergía de su centro y, por tanto, las acciones salían de la cima hacia

abajo, nos encontramos con una cima que se ha descentralizado, se ha vuelto una compleja red organizada en nodos.

Ahora bien, tal como lo hemos planteado, operar cambios en la topologización de la decisión, en la descentralización, promover la participación, no debe confundirse con algo así como la democratización del poder. En todo caso, podemos hablar del gerenciamiento de la decisión como nuevas formas de ejercicio del poder.

Nos vemos, entonces, ante una realidad que nos invita a aprovechar nuestros recursos, a buscar estrategias, a definir qué es lo mejor para cada quien en un clima en donde reina la participación voluntaria. Un sistema descentralizado es un sistema que ha desarrollado las capacidades para autogobernarse, o más bien, que cuenta con sujetos capaces de autogobernarse. Esta nueva ecuación se expresa del siguiente modo en este fragmento:

> "Los objetivos estratégicos principales de los procesos de descentralización son el fortalecimiento de la capacidad de gestión de las unidades del sistema educativo -los centros de enseñanza- y el incremento de su responsabilidad por la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte" (D12).

Esta ética de la responsabilidad radica no sólo en un sujeto que hace, sino que quiere hacer; un sujeto que actúa por convicción, que encuentra en el proyecto no el mandato de otro, sino que ve reconocida su voluntad en él. Un sentir mancomunado en donde reza el sentir "todos para uno y uno para todos". Responsabilidad y compromiso se expresan como capacidad de gestión o viceversa. Uno y otro se significan mutuamente y definen el territorio sobre el cual se establece el mapa de la subjetividad o, si se quiere, se establece un proceso de reingeniería de los dispositivos institucionales.

Para poseer capacidades de gestión no alcanza con convencer a los otros que algo es bueno *per se*, o que es adecuado. Para ser un buen gestor no alcanza con definir qué y cómo hacer; un buen gestor es quien logra que todos se comprometan en esa tarea. Pero para ello debe lograr no dar órdenes sino que todos los miembros implicados participen consensuadamente

en la definición de esas órdenes, de modo tal que se vuelvan algo así como auto-órdenes. Así, se articulan responsabilidad y compromiso con participación activa y direccionada:

> "En este sentido, es necesario generar el compromiso y el trabajo de muchas personas en los distintos niveles, con diferentes grados de responsabilidad y requiere: participación activa, organizada y direccionada de todo el personal..." (D13).

En suma, y para no agobiar con las citas, la cadena de los enunciados que conforman este conjunto de prácticas discursivas se compone articulando el establecimiento de compromisos coordinados, ya que no se trata de asumir compromisos sino que todos los asuman y en una misma dirección para lo que es necesario garantizar la participación, organizada y direccionada, nuevamente. Ello permitirá no perder de vista los logros en tanto quien asume un compromiso deviene responsable por sus acciones/logros.

Para gestionar, deben estructurarse unas dinámicas institucionales en donde se haga posible la toma de decisiones conjuntas sobre la base del consenso que permite articular y comprometer a todos en las decisiones.

Estas prácticas de gestión responsable y comprometida que se construye sobre la base del consenso, en donde todos participan direccionadamente, permite oponer a las tradicionales formas de la administración adjetivadas como centralizadas, jerárquicas y autoritarias, frente a unas modernas caracterizadas por la democracia, flexibilidad y participación.

Estas nuevas prácticas de gestión suelen también recibir el nombre de "gestión comprometida con los resultados" y, como se señala en el apartado anterior, a esto apuntan los sistemas de producción de información como por ejemplo el instrumentado a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad. Así, se señala:

> "Brinda a las familias de los estudiantes información sobre los niveles de aprendizajes alcanzados por sus hijos, de modo tal que puedan **ejercer un sano control** sobre la calidad del servicio que reciben" (D13- subrayado nuestro).

¿Este sano control no podría leerse en la clave del poema citado al comienzo de este capítulo? ¿Cómo identificar y diferenciar un control sano de aquel que no lo es? Veamos cómo sigue este planteo:

> "Un papel no menos trascendente en la mejora de la gestión y la calidad del sistema educativo radica en la entrega de la información a las familias... Ello permite elevar las posibilidades de **participación** de las familias, incrementar su capacidad de **control** del desempeño del sistema y efectivizar una **demanda más activa** respecto de la calidad de la formación que se brinda a sus hijos" (D13- subrayado nuestro).

De aquí se sigue que aumentando el sano control se eleva la participación, y con ello el compromiso en la demanda activa por la calidad y, seguidamente, como señala el próximo fragmento, en la reflexión sobre el modo de superar las dificultades. Calidad y compromiso, claves de la gestión responsable por los resultados:

> "También es fundamental registrar qué se comunica a los alumnos y los padres respecto al sentido de la evaluación, sus características, su finalidad, **para constatar, en el momento del análisis, si en las respuestas obtenidas pueden haber incidido factores como el temor o la ansiedad, etc. y para comprometer a todos en la reflexión sobre el modo de superar las dificultades que se detectan**" (D10- subrayado nuestro).

Estos relatos de responsabilidad y compromiso suelen expresarse en la bibliografía sobre el gerenciamiento (en el campo educativo pero, principalmente, en el mundo de la empresa) como la creación de un doble contrato: por un lado, de cada miembro con su tarea, pero seguidamente y más crucial, el compromiso de cada quien con el proyecto en su totalidad. Así, cada quien ya no trabaja solo, ya no tiene frente a sí como única responsabilidad aquello que le ha sido encomendado, su responsabilidad es para con el proyecto, para con la organización, y será evaluado en función de esto último. Esta creación del individuo responsable fue posible, como señala Rose (1996), gracias al

desarrollo de un nuevo dispositivo que integra a los sujetos en un nexo moral de identificaciones y lealtades mediando los mismos procesos en los que parece representar sus opciones más personales. Asistimos a la reconfiguración de la subjetividad asignando obligaciones y deberes paralelamente a la apertura de nuevos espacios de decisión y acción.

> "Así se ejercitan y consolidan prácticas de gestión que desarrollan competencias docentes e institucionales para:
> - Tomar decisiones.
> - Definir prioridades pedagógicas y estrategias didácticas a partir de nuevos cuadros de situación (como lo es la disponibilidad de recursos financieros para seleccionar recursos didácticos).
> - Articular y planificar en forma conjunta entre los docentes,
> - Responsabilizarse por el aprovechamiento intensivo del material y por los resultados.
> - Atender las necesidades particulares, locales y regionales de los alumnos de las escuelas" (D6).

Las competencias sociales expresadas como el conjunto de habilidades vinculadas con la comunicación, el consenso, la interacción, el diálogo, refieren a este doble contrato que todo nuevo trabajador debe poseer[8]. Para ello, las organizaciones deben brindar a sus miembros oportunidades para su desarrollo profesional, a la vez que dichos miembros deben responsabilizarse por aprovechar esa oportunidad a través de la cual el desarrollo de la organización se convierte, paralelamente, en el desarrollo de sus miembros.

En este marco, el perfeccionamiento debe realizarse con responsabilidad y compromiso, evaluando el impacto que esta oportunidad de desarrollo individual ha tenido para la organización que lo promueve.

Así, una de las formas a través de las que este doble contrato ha tenido clara expresión en los programas educativos se encuentra vinculada con los relatos del perfeccionamiento docente o

---

8. Sobre estos ejes nos hemos referido al centrarnos en las lógicas de la emergente socialidad y la construcción de subjetividad que estos dispositivos suponen.

del desarrollo profesional basado en la escuela, a través de los cuales la docencia accede a cursos o propuestas de capacitación, en donde aprendizaje/formación se encuentran en el camino con compromiso, responsabilidad y resultados. En los siguientes fragmentos se expresa esto con claridad:

> "Criterios generales para la organización del perfeccionamiento docente... el perfeccionamiento docente a realizarse durante el presente año se enmarca en los siguientes criterios:
> -vinculación directa del perfeccionamiento con la tarea de enseñanza, a través de la elaboración colectiva de propuestas para la aplicación didáctica de los contenidos de perfeccionamiento. Se incluye -como componente indispensable de esta propuesta- el seguimiento y evaluación interna del impacto que las propuestas surgidas del cuerpo docente como resultado del perfeccionamiento producen en la práctica y los resultados del aprendizaje..." (D6).

> "Perfeccionamiento docente.
> Estimular en los docentes la preocupación por el perfeccionamiento propio y por el aporte a la institución de ese perfeccionamiento, dejando constancia de ello en el legajo de cada maestro" (D8).

Respecto de estas prácticas, Rose[9] señala que en la actualidad la gubernamentalidad involucra un poder pastoral no coercitivo infiltrando regulaciones en la experiencia interior de los sujetos, un proceso que encuentra a los sujetos educándose a sí mismos, aceptando, valorando y trabajando para alcanzar congruentemente los objetivos personales y de la organización.

Nuevo *corpus* de saber, una subjetividad de nuevo cuño que se construye sobre la base de un cometido que requiere de una planificación lo suficientemente abierta y flexible, que demanda que quienes se encuentran en la égida de la implementación se vuelvan responsables de sus prácticas, es decir, se hace necesario que ellos mismos se transformen en gestores. De otro modo, y tal como estos nuevos modelos critican, en la lógica de la plani-

---

9. Rose (1989) en Garrick y Usher (2000). Traducción propia del inglés.

ficación taylorista no se pueden crear las condiciones para que un proyecto alcance los resultados que persigue ya que en esa lógica de organización del trabajo los trabajadores no conocen ni es necesario que conozcan el proceso de trabajo, por lo que tampoco se les puede pedir que se comprometan con los resultados. En la lógica presente, ahora sí, el resultado es de todos:

> "El gobierno nacional compromete recursos presupuestarios y humanos para mejorar la calidad de la educación.
> Los gobiernos provinciales y la escuelas se identifican con la propuesta y se comprometen en el logro de los objetivos.
> Desde el punto de vista organizativo, cada una de estas instancias de trabajo asumen distintas responsabilidades en la implementación" (D9).

Como puede observarse, se trata de un nuevo circuito en donde: se toman decisiones conjuntas, se definen prioridades, se articulan y, por todo ello, se logra que la responsabilidad sea algo individual, pero básicamente compartida. Si las decisiones fueron conjuntas y nadie quedó fuera, entonces, los resultados son de todos. Si un alumno no aprende, si los recursos se usaron ineficazmente, ya no podremos decir que en eso no teníamos nada que ver.

Primero es necesario lograr la identificación: yo me identifico, tú te identificas, y por eso ambos estamos comprometidos, y si es así, compartimos la responsabilidad. Esto permite un complejo juego en donde, fruto de esta identificación-compromiso compartida y dados los recursos necesarios para lograr nuestro cometido, el eje de la responsabilidad ya no es jerárquica, ya que no fue jerárquica la imposición de la voluntad. Todos acordamos, todos quisimos. Así, si no se lograron los resultados esperados fue porque no se hizo lo que tenía que hacerse.

Este giro, esta puesta en práctica de una responsabilidad socio-individual produce, creemos, un proceso de ampliación de la racionalización. La ampliación de lo político tal como aquí se construye supone trasladar la responsabilidad a cada uno y a cada quien. Nuevamente, el resultado es de todos y todos somos responsables por él.

La distinción entre decisión y ejecución había generado un *corpus* de saberes que establecía según para cada quien un cada qué. La inclusión del ejecutor como *decididor*, entonces, permite que actúe en torno de y asuma la realidad como imprevisible produciendo una ética que constituye

> "un vivero de valores, una tómbola de la que sale una larga serie de números morales como la solidaridad, la responsabilidad, el derecho al error, la tolerancia, la confianza, la lealtad, la integridad, el rigor, el respeto el coraje, la constancia, la equidad, la autonomía, la dignidad" (Abraham, 2000:44-45).

Se trata de crear una autonomía responsable al delegar no tanto la decisión como la responsabilidad por ella:

> "Requiere diversas estrategias de enseñanza, convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, como responsabilidad compartida de los docentes" (D10).

> "A ningún docente le es extraña la agobiante sensación de que lo urgente deja poco tiempo para lo importante. Y esta sensación se profundiza en estos tiempos de transformación del sistema educativo, que nos ponen ante el desafío de apropiarnos de nuevos contenidos y de enfoques diferentes, y de ejercer con responsabilidad la autonomía que se confiere a los equipos institucionales para elaborar sus propias propuestas de enseñanza" (D10).

Convertir a cada miembro en actor, y en tanto que tal, en responsable del proyecto es la primera cuestión. Delegar la decisión, en este sentido, supone generar las instancias necesarias para apropiarse, para ejercer una autonomía responsable, en donde ya no hay distancia entre la ejecución y la decisión. Si bien aquí podríamos detenernos en los márgenes reales de decisión, nos importa enfatizar este proceso a través del cual –sin *importar si efectivamente se decide o no, si efectivamente el* margen de las opciones es tan reducido que la misma decisión queda en un como sí– los sujetos se vuelven sujetos responsables y comprometidos. Esto se ensambla con la gramática del riesgo en tanto nos remite a la contingencia de los hechos sociales y a la constante necesidad de prepararnos contra daños futuros, por

lo que la decisión constituye la piedra fundamental del proceso ya que es justamente ella la que nos permite intervenir en el proceso y evitar esos daños. Seguidamente, como somos nosotros quienes tomamos decisiones, también somos responsables por los daños acontecidos o no evitados.

En esta idea de autonomía responsable, ligada con la descentralización, nos encontramos frente a un complejo proceso de delegación de responsabilidad, de construcción de una subjetividad responsable comprometida con los resultados. De hecho, sabemos que la noción de autonomía supone justamente esto: responsabilidad por la acción y, por supuesto, por su intencionalidad. Se configura un relato en donde se faculta a los sujetos de capacidad de acción con amplios márgenes de libertad, y en ese acto se los vuelve sujetos responsables de sus logros/resultados.

Este giro epistémico, este nuevo conjunto de preceptos, esta ética de la sana gestión, suponen todo un trabajo de los sujetos consigo mismos, un campo de acciones decibles/pensables, unas estrategias de poder, nuevas articulaciones de saber. Conjuntos de prácticas discursivas y no discursivas que involucran la emergencia de nuevas series como lo son el trabajo en equipo, el liderazgo, la participación y compromiso, la empresa (como espacio abierto y flexible frente a la fábrica rígida y jerárquica), la formación permanente.

Se trata de una nueva formación que supone una producción de subjetividad en torno de otras líneas, la redefinición del saber útil.

Reflexiones finales

"Nunca se vio un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente– una defensa legítima" (Agamben, 2001:12).

A lo largo de este trabajo hemos optado por no hablar ni referirnos al análisis de los documentos analizados en términos de un estudio de la ideología; de hecho, hemos señalado, explicitado y argumentado esta decisión. Sin embargo, si recuperamos la noción de fetiche cabe realizar una breve referencia a esta cuestión. No tanto en ese lugar de lo ficcional que toda construcción simbólica del mundo supone y tampoco oponiendo esa construcción al mundo de lo material. Pero sí en su carácter productivo de nuevas realidades, de utopías sintetizadoras e incluso molares en el sentido planteado por Deleuze y Guattari, que ofician como metarrelatos de la conducción de la vida presentándose y pretendiendo universalidad.

Referirse a los metarrelatos cuando pareciera ser que ellos han muerto puede parecer extraño. Aun así, creemos que en este trabajo hemos identificado un conjunto de enunciados que, en torno de la idea de gestión, se están configurando como los modos a través de los cuales pensar y actuar en el mundo en que vivimos. Seguramente, a diferencia de aquellos que se configuraron en la modernidad, éstos ya no están construidos

en torno de la creencia en el progreso y la razón como garantía para el futuro. A pesar de que a partir de la caracterización de nuestra sociedad como *sociedad del conocimiento* no parece posible creer que la razón ya no ocupe un lugar dentro de estas aseveraciones. Tampoco se trata de enunciaciones que afiancen en el relato totalizador del sujeto centrado. Sin embargo, la idea de diversidad y descentralización con la que se erigen, presenta un horizonte que puede graficarse con la imagen del relato del *no relato*. Ese *no relato*, ese llamado a hacerse en un mundo de incertidumbres, constituye la base de la gestión de sí, donde la vara de medida del hombre pasa a ser su propio *ego*.

Hemos aceptado que nuestro mundo ya no es el que era, que ya no podemos pedirle al Estado que se ocupe de la salud y mucho menos de los negocios. De hecho,

> "...con los crecientes y renovados esfuerzos del Estado por asumir la 'administración social' (H. Arendt), la crítica al socavamiento de las prácticas libres, desreguladas y multiformes llevadas a cabo por la economía se extendió al Estado burocrático, la segunda gran institución modernista" (Wagner, 1997:308).

Efectivamente, según el neoliberalismo nos lo ha hecho saber, es debido a esas intervenciones que han sucedido las crisis económicas, culturales y financieras, de modo que la sociedad ha tenido que cambiar buscando alternativas que nos dejen salir de la jaula de hierro. Así, pasaríamos a vivir en una sociedad libre en donde el Estado renuncia a esa tarea administradora y reguladora y éstas pasan a manos del sujeto. La globalización e individualización se contemplan bajo el punto de vista del incremento de posibilidades, la ampliación de la potencia humana que liberada de las coacciones puede, ahora, aprovechar y utilizar las oportunidades que se le presentan. De forma tal que aquello que constituía el corazón de las críticas que se solían realizar al Estado, devino propuesta y se desarmó en cuanto tal.

La educación ya no es lo que era, la escuela no cumple con la función que tenía, y si lo hace, nos han hecho saber que lo hace mal; es tradicional, autoritaria y rutinaria, tal como los documentos lo expresan con mayor o menor claridad. La gramática

de los materiales estudiados, todos ellos señalando la necesidad de cambiar la escuela, se inicia en la crítica del conjunto de actividades y modos de pensar la escolaridad señalando que estos ya no sirven, se volvieron obsoletos y, en consecuencia, requieren de nuestra creatividad, emprendimiento responsable y comprometido para operar las transformaciones necesarias hacia la creación de la escuela de la diversidad.

También hemos aprendido/aprehendido en los últimos tiempos que ya no podremos imaginarnos vivir en una sociedad de certezas; éstas ya no existen o, en todo caso, quedaron perimidas. Si hay algo sobre lo que no dudamos es que una nueva *ley* ha venido a regir nuestras vidas: deberemos vivir en un mundo en donde lo único estable es la inestabilidad. La imagen del "hoy estamos, mañana quién sabe" nunca fue tan certera como en estos tiempos. La formación, así, deberá brindar esas condiciones de inestabilidad, crear conciencias ya no especializadas sino inestables. De modo que la formación abandona la cultura del rol, de las cualificaciones y se reubica en torno de las posiciones a ocupar y la identidad a construir.

La sociedad ha cambiado, lo hemos entendido: *la letra ha entrado*. Pero tal como fue expresado, ni los cambios son necesarios ni la realidad es tan incierta para el conjunto de la población; para quienes son segunda y tercera generación de desocupados hay algo que es claro: en su horizonte de vida el empleo ya no es algo posible y, probablemente, ni siquiera imaginable. Ello no debería confundirse con la carencia de proyectos de vida, sino entender que el empleo/desempleo, en nada vinculado con decisiones de tipo personal, no constituye un contenido de dicho proyecto. Confundiendo decisión con condiciones de vida, uno de los documentos analizados expresa que los jóvenes no tienen esperanzas ni proyectos y la escuela debe dárselos, porque como la familia no lo hace, se encuentran en la calle y, por supuesto, la sociedad sospecha. Este tipo de enunciaciones se construyen en torno de afirmaciones que dan por sentado aquello que probablemente deberíamos someter a interrogación: tanto que los jóvenes carecen de proyectos como que ese es el motivo de estar

en la calle. Por cierto, que la función de la escuela es otorgárselo no es más que la construcción cínica de estas nuevas certezas.

Es en esa misma operatoria que la ciudadanía queda en entredicho y eso, entendemos, no puede leerse de forma lineal como nihilismo, sino que se trata del *haber llegado al mundo en este mundo*. Algo que seguramente sí devino en certeza es que ya no se podrá esperar del Estado ninguna providencia que permita paliar las carencias más allá de algún plan social que se dedique a gestionar (porque administrar es una práctica autoritaria y rígida) situaciones extremas de crisis. Ahora, esto no implica sólo un cambio en el rol del Estado sino que pone en tela de juicio el carácter constitutivo de las democracias modernas; esto es, cuestiona los pilares, la fuente de legitimidad en torno de los que el Estado moderno se constituyó: el cuidado, protección y fabricación de la vida de la población y, principalmente, de su seguridad.

Al referirnos a la idea de metarrelato lo hacemos pensando en ese lugar donde éstos logran aunar y articular significados, aun cuando no se trate de la promesa que aunaba razón y progreso como se constituyó en el mundo moderno. Sin embargo, ello no implica que no asistamos a la creación de nuevas enunciaciones, de principios orientadores de la acción, que contienen tanto la capacidad para explicar el mundo como para conducir nuestra vida y cuya primera máxima es presentar al mundo y presentarse en la forma de lo disperso y fragmentario. En este mundo descentrado es el sujeto quien deberá autocentrarse.

En este sentido, las narrativas del gerenciamiento se construyen como nueva promesa y utopía del mundo pero también, y queremos resaltar aquí, con una fuerte dosis de cinismo. Esa fetichización opera sintetizando las viejas críticas realizadas al Estado, descrito como burocrático con pretensiones totalitarias, y en esa misma operación las incorpora en un relato que promete que en este nuevo mundo en donde reina la posibilidad de hacerse a uno mismo los individuos ya no tendrán que depender de nadie más que de sí; el yo no será objeto de la opresión estatal, ni deberá ceder, como señaló Freud, parte de su libertad en aras

de la seguridad. Pero con ello se ha creado un nuevo malestar, el malestar de sí.

Así, lejos de adscribir a la muerte de los metarrelatos, queremos señalar que asistimos al nacimiento de otros, quizá micro/metarrelatos constituidos sobre la base de su desaparición. En otras palabras, la diversidad, la fragmentación, el individuo que se hace a sí mismo, constituyen la imagen de nuestro presente y futuro. Hoy estamos llamados a hacernos y auto-realizarnos, e incluso la escuela está llamada ya no a enseñar sino a orientar el aprender a aprender, a motivar la auto-realización. El yo emprendedor es el resultado y el lugar de síntesis de los diversos enunciados que se articulan como relato de la formación de la subjetividad. Este proceso de construcción de sí, de elección y decisión acerca del quién quiero ser, sólo puede ser posible si se admite que no hay un relato, sino que éste es el resultado de la creación individual.

En el presente, la consagración del *sí mismo* se realiza en un mundo en donde el yo sólo puede enfrentarse a la ansiedad y al vértigo que provoca vivir en una sociedad en la que pareciera que todo es posible pero en rigor pocas cosas lo son, por lo menos, tal como la promesa del *hazte a ti mismo* lo formula. Es desde ese lugar que Ehrenberg remite a la fatiga de ser uno mismo. Es en ese proceso que se produce una nueva institución, la del yo, que por estar centrada en el sujeto no deja de crear un nuevo malestar: la fatiga del llegar a ser alguien en un mundo de vaivenes sin hamaca.

Ahora bien, resaltamos ese lugar de fetichización en tanto se trata de un relato que amalgama dos niveles, el de lo real y el de lo deseable o posible de ser prometido, transformando en esa misma operación lo prometible en real (Amin, 2003). La promesa del hacerse a uno mismo (lo deseable) se transforma en lo real y se constituye en el horizonte de la formación; y en ese mismo proceso quedan amalgamados de una forma tal que lo deseable subsume y constituye lo real. El capitalismo supo prometer el progreso indefinido y el bienestar general haciendo devenir esa promesa en realidad, fetiche. Pero esa *realidad*, la utopía del mercado desregulado y del progreso indefinido,

continúa como utopía, como promesa que, si bien en nuestros días se hace cada vez más difícil creer, sigue funcionando como la *zanahoria del asno* de Buridan.

Ahora bien, si la crítica de la modernidad organizada (Wagner, 1997) sentó sus bases en esos cimientos de la desregulación, de la liberación y en la renuncia del Estado a la administración de lo social, hemos propuesto a lo largo de este trabajo que en ese mismo proceso se produce una nueva lógica del gobierno que, asentada sobre el gerenciamiento del yo, configura un *locus* de la dirección de la conducta sobre la base de la comunidad y la revitalización de la sociedad civil. Como señala Amin, desregular es un término engañoso "porque no hay mercados desregulados salvo en la economía imaginaria de los economistas puros" (2003:31). El Estado no sólo no renunció a su función de regulación, sino tampoco a su misión educadora. Simplemente cambió los términos de esa tarea ubicando a la sociedad civil, al tercer sector y/o la comunidad, en un nueva alianza del gobierno sobre la base de la diversidad y la inestabilidad.

Un mundo que enaltece la diferencia, pero donde ésta se constituye como vara para el ranking de instituciones y personas, sólo puede caer en un debilitamiento de las distinciones. Lo normal *devino diversidad. La distinción se vuelve indistinta y sólo* sirve para cosechar aplausos o explicar fracasos. En ese *hazte a ti mismo*, la diversidad se traduce en el derrotero del *homo sacer*. Porque no se trata de la distinción de sí sino de buscar la distinción como camino al estrellato, pero "el misterio que envuelve tanto al líder como a las estrellas de nuestra actualidad reside precisamente en el hecho de ser tan similares entre sí ante sus embotados admiradores tanto que alguien involucrado apenas podría llegar a barruntarlo" (Sloterdijk, 2002:25).

Sin pretender desconocer ni negar las luchas por el reconocimiento, en estos relatos o en algunas de sus expresiones se produce la fetichización de la identidad y el enaltecimiento de la diferencia allí donde ésta sólo puede explicar y constituirse en una nueva forma de opresión. Al decir de Amin, "el etnicismo fue construido en gran medida desde arriba, por segmentos de clases dirigentes acorraladas que, por ese medio, intentaron

dotarse de un nuevo liderazgo legítimo" (2003:278). No se trata aquí de hibridismos y mucho menos de tolerancia sino de que estos enunciados de la diversidad, en tanto fetiches, cristalizan la desigualdad haciéndola aparecer como resultado de construcciones del *yo; borrando con el codo aquello que escriben con la mano*. Se constituyen como discursos emancipatorios y no dejan de ser una forma más de la arbitrariedad de un mundo cada vez más desigual e injusto.

Los planteos étnicos no han sido eje en nuestro país. Aun así, en el campo de la educación, aunque no privativamente en él, hemos visto cómo ha aparecido con vigor la idea de la diversidad como eje para actuar en y sobre la población en situación de absoluta marginalidad. Como lo hemos propuesto, esa diversidad se traduce en un nuevo espacio de regulación de lo social donde escuela y comunidad se transforman o son llamadas a transformarse en *locus* de responsabilización por las consecuencias de una economía cristalizada. Cristalización que en los documentos se aduce a los individuos como si fueran ellos quienes han decidido por su baja autoestima caer en el *círculo vicioso de la pobreza*. Así, como lo han señalado Horkheimer y Adorno:

> "bajo la etiqueta de los hechos brutos, la injusticia social de la que estos preceden es consagrada hoy como algo inmutable, de la misma manera que era sacrosanto el mago bajo la protección de sus dioses" (2004:81).

Sin embargo, ya no se consagra la inmutabilidad del hecho sino que se transfiere la responsabilidad de su mutación al individuo quien, a través de sus capacidades, deberá modificarlas. *El individuo ha llegado a la historia, pero nuevamente lo hace desnudo*.

Es aquí donde la imagen del *homo sacer* nos permitió describir junto con Agamben la suerte y derrotero de nuestra subjetividad. Como hemos señalado anteriormente, *homo sacer* es aquel cuya vida es sagrada, pero a la que cualquiera puede darle sacrificio sin cometer homicidio, por lo que es arrojado a un afuera sin afuera de modo que la sacralidad de su vida se

traduce en un estar arrojado a su propia suerte sin lugar en el que ni por el que anclar su vida en el mundo. No son los individuos arrojados de la comunidad, tal como el siglo XVIII y XIX nos lo hicieron sentir; son esos individuos que han sido arrojados de las instituciones que los rearraigaron a quienes se les reclama que encuentren en el seno de una comunidad inexistente o inoperante, en el sentido planteado por Nancy, las formas del hacerse y salvar sus vidas.

La comunidad aparece, así, como añoranza de algo que fue y como promesa de recuperar alguna esencia allí donde se reconoce que ellas ya no existen. La solidaridad se traduce en compartir carencias y el desarrollo de proyectos de vida para que el *homo sacer* se rearraigue. Ello porque hemos sido liberados de la coacción que durante años ejercieron las instituciones burocráticas, autoritarias y homogenizantes sobre nuestra identidad. La ciudadanía responsable y los relatos de su formación devienen, así, una cuestión de administración de sí, de gestión de los propios recursos en diversos niveles: ya sea a través de la participación en el seno de la comunidad como de la autorrealización. En uno y otro caso se trata de un conjunto de ciudadanos que comparten aquello que tienen en común: la desafiliación, la carencia.

Si la biopolítica decimonónica expresaba el hacer vivir y dejar morir, en nuestro presente, entendemos, se produce una operatoria diferente que se expresa como *dejar vivir y dejar morir*. La vida se entiende como el resultado de decisiones, construcciones y elecciones que debemos realizar si queremos mantenernos en el mundo de la vida, o quizá sea más preciso decir: si queremos mantener nuestra vida en este mundo. Así, el terreno de la marginalidad, del *homo sacer*, se constituye en espacio, al decir de Butler, abyecto[1], sitio excluido, zona

---

1. Lo abyecto designa "aquellas zonas invivibles, inhabitables de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo invivible es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos. Esta zona de inhabitabilidad constituirá el límite que defina el terreno del sujeto; constituirá ese sitio de identificaciones

de inhabilitalidad y, por tanto, de espectro amenazador para y en la producción de subjetividad, dando forma a aquello que Bauman denomina la economía política de la incertidumbre. Son esos espacios invivibles, esos modos de existencia los que devienen abyectos, zonas y territorios de vergüenza, *egos* no empleables ni educables que a la vez funcionan como frontera que circunscribe y define el territorio de la subjetividad.

En esta misma operatoria, el *hacer vivir* de la biopolítica moderna que se enlazaba con uno de los aspectos clave de la promesa del contrato social es el Estado, como garante y preservador de la vida, quien queda en entredicho. Cuestión de la que el Estado de Bienestar fue su expresión más clara; al decir de Wagner, "la idea subyacente de la política social era la socialización del riesgo, o *viceversa*, el aumento de la seguridad como medio para garantizar la vida cotidiana de los trabajadores y ahorrar inquietudes políticas a las élites" (1997:178). Como hemos visto, si bien el problema de la seguridad y su contracara el riesgo sigue siendo central en el presente, incluso aún más que antes, la responsabilidad se traslada del Estado a los individuos y la comunidad.

Sin embargo, ese dejar vivir en el que pareciera que el Estado ya no actúa, creemos que no debería leerse como que éste renunció a su función de administración de lo social, así como tampoco renunció a su función educadora sino que, más bien, se trata de cambios en los términos del contrato, en las formas de realización de esas funciones.

La diversidad traduce el *dejar vivir* a una cuestión de elecciones, tal como en el mercado se eligen marcas y *fast foods*. En ese lugar, la escuela debe ser una fábrica de identidades, de motivación para que los individuos logren dotar de sentido

temidas contra las cuales –y en virtud de las cuales– el terreno del sujeto circunscribirá su propia retensión a la autonomía y a la vida. En este sentido, pues, el sujeto se constituye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto que, después de todo, es interior al sujeto como su propio repudio fundacional" (Butler, 2002:20).

a sus vidas eligiendo y haciendo su camino. Pero eso, nuevamente, en nuestros contextos, sólo puede leerse como el más elevado de los cinismos. Ello no porque apelemos a algún tipo de determinismo en donde el sujeto no libra batalla, sino porque ese librar batalla que supone la historia se realiza en ella, en el barro de la historia. Pretender negar esto, como ocurre en los documentos analizados, donde se espera que los individuos absolutamente pauperizados construyan su camino de re-arraigamiento en la vida económica formal, cuando el trabajo formal no forma parte de ningún horizonte común ni del pasado inmediato ni del futuro próximo, no sólo es negar la historia, sino transitarla como miope. Es justamente esa economía la que expulsó y expulsa, no la carencia de capacidades, habilidades y/o actitudes que los jóvenes habrán de desarrollar.

Es desde esta perspectiva que, en una era en que se exalta la responsabilidad moral e individual, asistimos a su contrario, a una época de profunda irresponsabilidad y cinismo. Era en el que la persona se ha vuelto privada, señalan Deleuze y Guattari, en tanto derivan de cantidades abstractas, y ello porque

> "con el capitalismo empieza lo inconfesable; no existe operación económica o financiera que, si se supone traducida en términos de código, no hiciera estallar su carácter inconfesable, es decir, su perversión intrínseca o su cinismo esencial (la era de la mala conciencia es también la del cinismo)" (1995:255).

Al decir de Marx, son los sujetos los que hacen la historia, pero la hacen en unas determinadas condiciones. La fetichización que comportan las narrativas del gerenciamiento, justamente, olvidan la última parte de la frase ficcionalizando la igualdad, volviendo equivalente una realidad en donde sólo hay cristalización de la diferencia y agudización de la desigualdad. Allí donde la diversidad deviene pura equivalencia, como señala Sloterdijk, ésta resulta ser un espacio neutral e insignificante que a nadie puede sorprender e incluso que ya ni siquiera vale la pena poseer,

> "...sólo nos podemos distinguir de los demás bajo la condición de que nuestros modos de distinguirnos no supongan ninguna

distinción real. Masa obliga... Mas allí donde la masa y su principio de indiferencia constituyen el punto de partida, se bloquea la moderna aspiración al reconocimiento de uno mismo, ya que bajo estas condiciones el reconocimiento ha dejado de identificarse con un respeto superior o con la dignidad, para convertirse en un respeto profundo o igualitario en el marco de un espacio neutral, en una justa concesión a una insignificancia que a nadie cuestiona. Ahora bien, por mucho que se evite aceptar, en la medida de lo posible, la idea de que el respeto a los iguales y el respeto superior son ideas excluyentes, las evidencias que están en el aire hablan por sí mismas: la lucha general por el reconocimiento o siquiera sólo por los lugares ventajosos genera la estéril petición de un soberano banal incapaz de conceder algún reconocimiento que vaya más lejos de un *causal aplauso...*" (Sloterdijk, 2002:93).

La diferencia, vaciada de su contenido de lucha, de juego de fuerzas, de cosa política, se transforma en algo correspondiente a la esfera de lo íntimo y/o privado. Así,

> "mientras que el totalitarismo clásico vaciaba el espacio político mediante la imposición de una perspectiva trascendental referida a la nación o la clase, el nuevo totalitarismo surge como consecuencia de la disolución de aquella trascendencia a través de la prohibición fáctica de convertir los problemas fundamentales en tema de consulta pública" (Wagner, 1997:322).

Ahora bien, esa disolución de las cuestiones fundamentales tras el imperativo que señala que ya nada puede ser fundamental suele leerse como la desaparición del Estado, la desaparición del sujeto o que ya no existen sujetos. Sobre estas hipótesis y/o lecturas hemos intentado mostrar otra cara. Lejos de la desaparición del Estado hemos asistido a un proceso de cambio de roles y redistribución no de los bienes sino de la responsabilidad; a otra forma de la regulación y gobierno de la conducta, de lo social, de la producción de la subjetividad. El Estado, el *Ministerio sin escuelas*, ha sido el propulsor fundamental de los procesos de reforma educativa, ha diseñado, difundido y monitorea el buen desarrollo de estos ya no tan nuevos dispositivos. Y no desde su ausencia sino en su absoluta presencia. A la vez que

se autoexcluye, en tanto garante, define los nuevos sujetos de la responsabilidad propiciando un nuevo contrato en donde es sólo un miembro más de la escena que orienta; monitorea aquello que los demás deben hacer y allí propicia que sean los ciudadanos comprometidos y motivados quienes se junten y hagan. El neoliberalismo no ha hecho desaparecer al Estado, sólo ha cambiado las formas y lugares que solía ocupar en la escena.

La otra cara de la sociedad del riesgo, según Beck, es la modernidad reflexiva; esto es, el aumento de la capacidad electiva y de autodeterminación, la *cultura de la libertad* y el surgimiento de algún tipo de "individualismo altruista" en donde el individuo está obligado y posibilitado de ocupar la escena fruto de la *desaparición de las coacciones sociales* y se ve enfrentado a tomar sus propias decisiones, de hecho, "cualquiera que quiera vivir una vida propia debe ser también socialmente sensible en grado elevado" (2003:31). La prosocialidad es la actitud a desarrollar para dar lugar a la recreación de los lazos que debe tener este neoaltruismo, donde los *hijos de la libertad* volverán al mundo libre y solidario.

Como señala Rose (1999), se trata de una nueva modelación del espacio de gobierno y su ejercicio, una determinada distribución y establecimiento de relaciones entre conceptos que abren zonas de cognición y configuran una topografía, en donde los actos de gobierno son reensamblados remodelando el espacio de su ejercicio y sus efectos. La política de la conducta es la fabricación misma de la existencia, en donde la segmentarización y seguritización de la identidad, tal como señala este autor, se transforma en la nueva solución: "el sujeto es gobernado como un ciudadano que busca su identidad en el trabajo, tiene deseos de autorrealizarse y autoactualizarse" (Rose, 1999:244).

He ahí al sujeto, al nuevo protagonista. En la revolución constructivista, leída desde las perspectivas sistémicas, el viejo agente cedió su asiento y el sujeto constructivista viene a ocupar su lugar: es el *hijo de la libertad* que debe hacerse a sí mismo. Como no puede ser de otro modo, en este mundo la consigna es un constructivismo tal que sanciona y aprueba el ser competitivo. Ya no se trata de formar para roles fijos y dados, éstos

han desaparecido de la escena; en la acumulación flexible ya no hay roles que ocupar, sino posiciones siempre en danza y en proceso de cambio y revisión. Por lo que, claro, la formación ya no puede ocurrir transmitiendo valores fijos de la cultura o formando para puestos a desempeñar. De aquí en más, lo único estable de la transmisión debe ser lo efímero de las posiciones que habremos de alcanzar. Formar esas conciencias inestables, inciertas, esos sujetos llamados a ocupar tantos lugares como ello sea posible a lo largo de la vida. Posiciones que no nos son dadas sino que debemos salir a su conquista. De modo tal que el individuo debe ser *dividual*, con capacidades y potencialidades diversas a desarrollar según la oportunidad del momento y que la escuela debe orientar, promover y desarrollar.

Si bien el constructivismo, tanto en la teoría social como psicológica permitió escapar de determinismos objetivistas y lecturas subjetivistas, en el presente porta un cierto voluntarismo que se ensambla en el relato del *hazte a ti mismo*. La incorporación de estos enunciados llega cuando es el mismo discurso hegemónico el que señala que ya no hay nada de qué liberarse cuando la protesta contra la burocracia, el autoritarismo, la sociedad organizada rindió sus frutos. De aquí en más el mandato es la pluralidad y diversidad de elección, la construcción de sí. Como hemos señalado, la crítica es desplazada y retomada seleccionando y amplificando "los factores contra los cuales se rebela, silenciando a su vez otros rasgos que pueden ser más constantes y no menos importantes" (Boltanski y Chiapello, 2002:103).

Esta operatoria se produce de modo dinámico: al dar respuesta a la crítica se la apacigua incorporando en las nuevas configuraciones parte de los valores en nombre de los que se era criticado. Si la educación fue cuestionada por su carácter autoritario, ahora la participación responsable en la toma de decisiones ha ocupado su lugar; la autoevaluación reemplaza a la evaluación y la orientación del aprender a aprender a la enseñanza. Claro, participación, orientación y autoevaluación que produce la responsabilización individual al desplazar el compromiso a la comunidad, las escuelas y los sujetos.

Es ahí donde la administración de lo social pasa de la égida centralizada del Estado a la forma descentralizada y desregulada de lo local, de lo comunitario. La salida de la modernidad organizada se produce en la revitalización de la sociedad civil llamándola a participar y producir los cambios locales necesarios para administrar la vida de su gente.

En el mundo de la educación, como hemos visto, estos principios se tradujeron de diferentes formas: la gestión de proyectos junto con la responsabilización por los resultados/logros, el trabajo en redes y con la comunidad, y una cuestión que en estas reflexiones finales queremos resaltar: a través de la pedagogía de las competencias, entre otros tantos aspectos, se produce una total pérdida de la autoridad[2], en general, y de la palabra, en particular. Enseñar ya no es transmitirle algo a alguien, sino orientar un proceso de búsqueda donde el eje está puesto en los mecanismos y procedimientos a seguir en ese constante buscar.

Nos referimos a un complejo proceso que se inicia en el momento en que se señala que ya no tiene sentido aprender conceptos, que en la sociedad del conocimiento y de la información los conceptos ya no pueden ocupar el centro de la vida escolar dado su carácter efímero. De modo que aquello que lo reemplaza es un procedimentalismo que vacía cualquier posibilidad de transmisión de aquello que solíamos llamar cultura, en donde el saber deviene una cuestión absolutamente performativa. El procedimentalismo excluye de la enseñanza cualquier debate

---

2. En los últimos tiempos suele confundirse autoridad con autoritarismo. Si bien no es este el lugar para realizar un debate al respecto queremos resaltar, junto con Arendt, la idea de la autoridad en tanto que "asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brinda la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos. Si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo, que sin duda desde entonces empezó a variar, a cambiar y a pasar con una rapidez cada día mayor de una forma a otra, como si estuviéramos viviendo en un universo proteico y lucháramos con él, un universo en el que todo, en todo momento, se puede convertir en cualquier otra cosa" (1996b:104-105).

político y transforma al saber en un conjunto de pasos que hay que seguir para llegar a construir en este momento ya no sabemos qué. ¿Qué es sino enseñar a resolver problemas como cuestión en sí? ¿Cómo se puede enseñar a resolver un problema si estos para ser identificados requieren de conceptos y sólo a través de ellos es posible reconocerlos, pensarlos e intentar resolverlos? Los problemas no surgen en el vacío; no hay algo que *per se* constituya un problema, no hay esencia en ellos. Sólo en el marco de una constelación de debates, de conocimientos y de valores en pugna puede algo devenir problemático.

Hemos dado toda la vuelta para volver a encontrarnos con la razón técnica: la resolución de problemas, un procedimiento, el medio que deviene fin. El pensamiento crítico, la formación del sujeto crítico se concentra en la reflexión en torno de los medios. Esa paradoja que trae consigo toda elevación de la cultura humana donde

> "a medida que ésta crece, necesitamos ir a nuestros fines por caminos cada vez más complicados y más abundantes en estaciones y rodeos. El hombre es el ser indirecto, y esto tanto más cuanto más cultivado se encuentre... La multiplicidad y la complicación crecientes que la elevación de la vida comporta no permiten la serie de los tres términos: *deseo, medio, fin*, sino que transforman al miembro intermedio en una pluralidad, en la que el medio eficaz resulta producido por otro medio, y éste a su vez por otro, hasta que aparece aquella complicación incalculable, aquel encadenamiento de la actividad práctica en que vive el hombre de culturas maduras" (Simmel, s/d, p. 17).

De modo tal que son los medios los que terminan concentrando los esfuerzos y valoraciones de la formación. Crítica de los medios donde son las propias capacidades que los sujetos poseen o no; medios para el logro de otros medios de una cadena de la que ya hace rato, como dijera Weber, la fatalidad hizo que el abrigo se convirtiera en jaula. Así, ya no podremos decir que no sabemos quién habitará esa jaula sino "especialistas sin espíritu, hedonistas sin corazón: esta nada se imagina que ha alcanzando un nivel de la humanidad desconocido" (1998:259).

Esta exaltación de los medios constituye una prohibición fáctica del debate político que involucra a la cultura y, por tanto, a los procesos de su transmisión. Se expresa en la pedagogía de las competencias, de una diversidad sin diferencias, enalteciendo el carácter instrumental del saber y de la identidad, quitando de la escena pedagógica cualquier discusión sobre la producción de conceptos o en torno de ellos. En su lugar se apela a la necesidad de formar habilidades.

Ahora bien, y he aquí una cuestión no menor en nuestros tiempos, la performatividad del saber y su correlato en la utilidad se pone en cuestión por lo menos para una gran parte de la población. No sólo por las críticas que podrían hacerse al carácter instrumental y técnico que ella trae consigo, sino porque en una sociedad en la que ya no puede establecerse una relación lineal entre educación y movilidad social la justificación de la enseñanza en su utilidad ya no se hace posible. En otras palabras, en una sociedad que ha asumido que un 20% de la población, que constituye el ejército de los cuerpos que no importan (Butler, 2002), ya no tendrá ninguna posibilidad de insertarse en el mercado formal de la economía –espacio que es el que parece reclamar esos saberes–, y esto aún más cuando hablamos de una generación que ya es segunda o tercera línea de desocupados; la posibilidad de encontrar interés en el aprendizaje fruto del beneficio que la credencial educativa pudiera ofrecer para insertarse en el mercado es por lo menos una ironía. Es esa utilidad aquello que se pone en cuestión en la vida diaria de la escuela. No se trata de que a los jóvenes ya no les importa nada o que devinieron nihilistas, sino que nadie con tanta claridad como esos jóvenes han comprendido que educación y empleabilidad no constituyen una relación causal.

El saber y la formación, en ese sentido, ya no es algo útil; para los *supernumerarios* el saber no es traducible a valor de cambio. Más allá de cualquier hipótesis sostenida sobre la sociedad del conocimiento, esa promesa constitutiva del mundo moderno ya no puede ser sostenida en las aulas sin más. No creemos que ello puede aducirse a la falta de perspectiva, la carencia de actitudes o prosocialidad alguna que pudieran no tener los jóvenes. Quizá

se trata de una generación que ha comprendido, mejor que otra, que una relación entre educación y utilidad económica ya no es posible.

Como lo señala Agamben, una sociedad que, justamente, ha quedado perpleja, con pocas posibilidades de transmitirle algo a alguien, reprocha a sus jóvenes aquello que no puede dar. Miramos a esos jóvenes como si no tuvieran interés alguno en aprender, ni de encontrar algo en el mundo que sea interesante y, por tanto, de querer conocerlo; les reclamamos que tengan voluntad, que tengan intereses, cuando se trata de un mundo que borró cualquier posibilidad de experiencia y de su narración. Ahora, esa expropiación de la experiencia no es algo nuevo, su cálculo y racionalización está presente en el proyecto de la ciencia moderna. Hemos formado esos hedonistas sin espíritu donde la presente promesa de la formación es que vuelvan al *ego* objeto de cálculo. De otro modo, les reprochamos la baja autoestima, la falta de interés y compromiso.

Sobre estos aspectos, es decir, sobre cómo se presentan y qué formas asumen en el acontecer de la vida escolar, especialmente en los barrios urbano-marginales, creemos que se abre la necesidad de diseñar y desarrollar nuevos proyectos y trabajos de investigación en nuestro campo. ¿Qué formas está asumiendo la escolaridad?, ¿qué es la educación en nuestros tiempos?, constituyen preguntas todavía abiertas a la búsqueda y a la necesidad de comprensión.

Ahora bien, que la utilidad no sea el fundamento primero y último de la educación, creemos, no debería leerse como algo nocivo, como apatía o desidia de los jóvenes. Quizá justamente se trate de lo contrario, de la posibilidad de devolver a las aulas el debate político, el cuestionamiento y lucha por el sentido. Pero ello requiere una discusión con conceptos. En otras palabras, quizá esta sea una oportunidad para revitalizar la experiencia escolar volviendo a poner en escena la pregunta por el sentido, por lo menos en el campo de la pedagogía.

Desarrollar prácticas pedagógicas que hagan algo más que leer de un tirón las ideologías particulares tal y como se producen dentro de textos particulares. Para ello es básica la necesidad de

desarrollar análisis que ilustren cómo, a partir de instituciones particulares, economías de poder y lugares de lucha, surgen y se legitiman representaciones particulares (Giroux, 1996). Representaciones, fetiches, que en cuanto dejan su papel de constitución y se vuelven constituidas, cristalizan prácticas y transforman en contenidos universales significados particulares.

Recuperar la noción de fetiche, aquí, entonces, no significa proponer prácticas desfetichizantes sino, como señala Da Silva, simplemente rechazar tanto el realismo de la pedagogía tradicional como el constructivismo radical de la teoría crítica, admitiendo que se trata de artefactos y luchas en su producción. El currículo es fetiche, la realidad es fetiche, y más que quitarle ese halo se trata de radicalizar su presencia, de interrogarlo, de devolverle a la pedagogía su carácter profundamente político.

Pero esta operatoria requiere un volver a la teoría, no como transmisión bancaria y/o autoritaria de hechos, sino como conceptualización y problematización del mundo en que vivimos. Más que aceptar la fuerza de los hechos, que toda pedagogía de los medios comporta, se trataría de teorizarlos, pensarlos e interrogarlos. Cuestión insoslayable en todo proceso de transmisión de la cultura y que ocurre más allá de nuestro deseo e intención. Como lo hemos propuesto al inicio, no hay ninguna posibilidad que en la comunicación pedagógica no se produzca un acto de cuestionamiento en el proceso mismo de la transmisión, porque la recepción nunca es pasiva.

No se trata de no hablar, de no decir, sino de la imperiosidad de restituirle a la palabra su protagonismo en las aulas y hacer de la experiencia una posibilidad para la reconstrucción de alguna promesa pedagógica. Hacer de la escuela un espacio para la transmisión y producción de la cultura.

Cuando en educación nos preguntamos por la direccionalidad que deben asumir las prácticas escolares, en última instancia nos estamos preguntando por la subjetividad que deseamos formar. Sujetos que mientras vivan están condenados a la libertad por el hecho de su nacimiento y, por tanto, a la creación y recreación de la cultura.

El proyecto de la generación del '80 que sentó las bases de la fundación de nuestro sistema educativo no tuvo dudas respecto de la intencionalidad de la formación: se trataba de civilizar, de volver ciudadanos a los inmigrantes, a los bárbaros, de traer la civilización que en ese entonces estaba en la imagen de Europa. Se trataba de un proceso necesariamente inclusivo, en el sentido de integrar a los individuos a la nación y al trabajo; había que crear un Estado Nacional y para ello era necesario incluir a todos en una idea común. Producir esa idea de nación y transmitirla fue la misión de ese grupo dirigente. Sobre esas ideas se fundó el sistema educativo y se establecieron los márgenes en torno de los cuales todavía hoy estamos educando pero que ya no parecen estar funcionando; y fue el Estado el primero en declarar su extinción.

Referirse a la crisis de la educación como crisis de racionalidad supone, justamente, identificar esos puntos de eclosión, comprender que la cuestión no radica simplemente en cambiar los métodos de la enseñanza aunque ello pueda evaluarse como necesario. A la vez que es ese centro en el método, en los pasos a seguir para un buen proyecto, aquello que trae consigo el conjunto de nuevos principios que deben regir a la educación lo que produce una nueva institucionalidad: el Yo como eje del gobierno. Y transforma a la promesa pedagógica en un hacerse a uno mismo no se sabe dónde ni para qué.

La crítica devino crítica de sí, quizá como el propio relato constitutivo del Sujeto de razón traía consigo. Pero el escenario ya no es aquél: el de una promesa de progreso indefinido donde el hombre y la sociedad alcanzarían la mayoría de edad (aunque como hemos dicho, ese progreso permanece como utopía). Nuestra actualidad es aquello que quedó de esa promesa y, lamentablemente, el siglo XX nos mostró que *todo documento de cultura es a la vez un documento de barbarie.*

El relato de la formación del ciudadano crítico en nuestros tiempos se tradujo en el relato del *sí mismo* que en la pedagogía de las competencias se expresa en la enseñanza de habilidades y actitudes tendientes a la reflexión de sí. La construcción de la identidad cristaliza la desigualdad haciendo aparecer la

marginalidad como una cuestión de diversidad con la que los docentes deben aprender a trabajar. El docente deviene un orientador del aprendizaje sobre el cual tiene la responsabilidad por los logros. En una sociedad que pareciera no plantea límites al yo, la enseñanza se transforma en la orientación que, en la forma de la autoyuda, guía al otro en su camino del hacerse a sí mismo. Así, la promesa pedagógica, en el marco de las narrativas del yo, aparece como una nueva forma de completitud pero ahora centrada en aquello que el *ego* puede conseguir para sí.

Para ello se requiere del enseñar a pensar, sin lo cual no hay crítica posible, pero un pensar que piensa el mundo y a nosotros los sujetos que somos en el mundo como librando batallas en ese barro de la historia. Pensamos y actuamos el mundo con conceptos, y es justamente sobre esos saberes que nos hacen pensar y somos pensados, que una pedagogía política podría asentarse. Producirlos, crearlos y deconstruirlos es probablemente el desafío para la pedagogía y, aún más, para la pedagogía crítica en nuestro presente.

Reconstruir la imagen del pensamiento, crear una pedagogía del concepto es función tanto de la teoría como de la práctica. La lucha por el reconocimiento, la pregunta por las voces que integran el curriculum, por quiénes hablan en la escuela, es una tarea constante y no puede reducirse a la cuestión instrumental del cómo. El cómo hacer siempre está en función de qué o para qué, aunque éste no se someta a discusión o se mantenga implícito. El creciente antiintelectualismo que caracteriza a una parte del debate pedagógico de los últimos tiempos –que, de hecho, está presente en los documentos estudiados–, confunde ambos planos. Pero

> "teorizar, en este caso, se convierte en algo más que una afirmación de la voz del estudiante: se convierte en una forma de insurgencia crítica, un espacio posible donde se apela a la responsabilidad intelectual para que clarifique continuamente cuestiones de conciencia, deseo, identidad personal y social" (Giroux, 1996:185).

No hay solución mágica que nos diga qué práctica es la más adecuada. Es una tarea irrenunciable de la teoría referida

al análisis de aquello que produce esa práctica. Como señala Deleuze (1994), una cosa tiene tantos sentidos como fuerzas capaces de apoderarse de ella. Pero la propia cosa no es neutra y se halla más o menos en afinidad con las fuerzas que actualmente la poseen. Al rechazar el carácter esencial de los objetos y, por tanto, al reconocer la multiplicidad de sentidos que se encuentran en ellos se realza ese carácter de producción, de fuerzas que operan y por tanto reducen esa multiplicidad. Producir un análisis genealógico radica, justamente, en trabajar sobre las fuerzas que someten a esos objetos. Análisis que no necesariamente tiene que circunscribirse a la investigación sino que puede orientar la vida pedagógica en las aulas.

Así, al referirse a la cuestión de la diferencia cultural, Da Silva (2000) señala que argumentar en favor de una estrategia pedagógica y curricular de abordaje de la identidad y la diferencia que tuviese en cuenta precisamente las contribuciones de la teoría cultural reciente, sobre todo aquella de inspiración pos-estructuralista, implicaría tratar a la pedagogía y el currículo como cuestiones de política. En su centro, estaría una discusión de la identidad y la diferencia como producción. La pregunta crucial que puede guiar el planeamiento de un currículo y de una pedagogía de la diferencia sería: ¿cómo la identidad y la diferencia son producidas? ¿Cuáles son los mecanismos y las instituciones que están activamente envueltas en la creación de la identidad y su fijación? Esto es quizá uno de los mayores aportes de los relatos llamados post: nos recuerdan que todo discurso, al construir su propio régimen de verdad, no puede quedar exento de la lógica del poder[3]. Ello no involucra la renun-

3. Al respecto, entendemos que no hay un dispositivo de poder y otro de no-poder, los dispositivos institucionales siempre construyen subjetividades y, por tanto, son dispositivos de poder. Así, no creemos que haya un examen bueno frente al examen malo. El examen en la institución educativa cumple, más allá de sus modalidades y formas particulares, la función de calificación, clasificación, de individuación, ya sea como heteroevalaución (un otro evaluador) o como autoevaluación. En el primero, la función de clasificación la realiza un tercero; en el segundo, esta tarea se traduce en autoclasificación. No hay oposición dialéctica (en el sentido de superación que trae

cia a la producción de sentido, sino que reclama radicalizar esa producción.

En este contexto, ¿hasta qué punto es posible continuar manteniendo los bordes que dividen a la teoría de la práctica? Quizá necesitemos pensar en un devenir teoría/práctica en donde, siguiendo a Nietzsche, un pensador lanza siempre una flecha al vacío y otro pensador la recoge para lanzarla en otra dirección; pedagogía del concepto que nos permita fugar del conocimiento como acumulación o como mera cuestión instrumental. Porque en la critica de nuestro presente no deberíamos incurrir en el error de defender el autoritarismo del pasado. En otras palabras, tampoco se trata de proponer un programa pedagógico centrado en objetivos y/o la memorización de información. Más bien, nos referimos al pensamiento que aparece en la brecha, en lo no acabado, como afirmación y como libertad que se abre más allá de lo pensado/delimitado, como poder constituyente, como potencia.

Nuevamente, retomando a Da Silva (1999), estas podrían ser las líneas generales de un currículo y una pedagogía de las diferencias, de un currículo y de una pedagogía que representasen algún cuestionamiento no sólo a la identidad sino también al poder al cual ella está estrechamente asociada... En cierto sentido, continúa el autor, pedagogía significa precisamente diferencia: educar significa introducir la cuestión de la diferencia en un mundo que sin ella se limitaría a reproducir lo mismo y lo idéntico, un mundo parado, un mundo muerto. Es en esa posibilidad de apertura hacia otro mundo que podemos pensar en la pedagogía como diferencia. De esta forma, tal vez podamos decir sobre la pedagogía aquello que Maurice Blanchot dice sobre el habla y la palabra: hacer una pedagogía significa procurar acoger lo otro como otro y al extranjero como extranjero; acoger otros, entonces, en su irreductible diferencia, en su extranjeridad infinita, una extranjeridad tal que sólo una

aparejado este concepto) entre ambos dispositivos, simplemente hay cambio de agente.

discontinuidad esencial puede conservar la afirmación que le es propia.

Ahora bien, ¿de qué manera puede ser posible la promesa del alcanzar la libertad como mayoría de edad resultado de la acción de la razón, de la educación como camino hacia el progreso? ¿En qué medida la siguiente cita de Horkheimer y Adorno no expresa con cierta ironía la tensión que hemos intentando señalar?:

> "Hacer por completo inútiles las funciones de la censura parece ser, no obstante todas las reformas positivas, la ambición del sistema educativo. En su opinión de que, si no se limita estrictamente a la constatación de los hechos y al cálculo de probabilidades, el sujeto cognoscente quedaría demasiado expuesto a la charlatanería y superstición, dicho sistema prepara el árido terreno para que acoja ávidamente charlatanería y superstición. Así como la prohibición ha abierto siempre el camino al producto más nocivo, del mismo modo la censura de la imaginación teórica abre camino a la locura política. Aun en el caso de que no hayan caído todavía en su poder, los hombres son privados mediante los mecanismos de censura, externos o introyectados en su interior, de los medios necesarios para resistir" (Horkheimer y Adorno, 2004:53).

Y ya sabemos a qué condujo y está conduciendo aún esa prohibición.

Pero esa imaginación teórica no se produce fuera de la producción teórica; saber más y un saber que no es simplemente procedimental sino un saber sobre las cosas, sobre los conceptos que interpelan y crean realidades es la imaginación teórica que estamos llamados a producir. Inventar nuevos conceptos, señalan Deleuze y Guattari, es la tarea de la filosofía y, proponemos aquí, de la formación.

Así, si como propusiera Benjamin "todo documento de cultura es a la vez un documento de barbarie, y como en sí mismo no está libre de barbarie tampoco lo está el proceso de transmisión por el cual es traspasado de unos a otros" (s/d, p. 52). De forma tal que ¿en qué medida el siglo XX no ha hecho más que mostrarnos una y otra vez esa imposibilidad del vínculo cultura y progreso? Y por tanto, como el mismo autor señalara, quizá

no tengamos más que seguir pasándole el cepillo a contrapelo a la historia, y quizá esa tarea sea no sólo de la cultura y de la crítica sino especialmente de su brazo derecho: la educación.

Esta actitud supone interpelar al pasado y al presente, aceptar la incalculabilidad del futuro y no darlo por sentado procurando medir sus riesgos, controlarlo. Recuperar la posibilidad de la palabra y, en ese sentido, de la experiencia, la posibilidad del contar historias y no dejarse de sorprender y a la vez petrificar por aquello que aparece como más de lo mismo. La producción de nuevas categorías del pensar, la recuperación de la autoridad de la palabra y del decir en las aulas sigue siendo el reto de la cultura y de la educación. La memoria, señalan Deleuze y Guattari,

> "se ha vuelto mala cosa. Sobre todo ya no hay necesidad de creencia, sólo de labios para afuera el capitalista se aflige de que hoy día ya no sea crea en nada. Pues es así como decir: somos reales, enteros, sin creencias ni superstición; ¡de ese modo rebosas sin ni siquiera tener recipiente!" (1995:258).

Recuperar la memoria, la posibilidad del narrar, y ello porque aún queda mucho por decir. Mientras seguimos asistiendo a esta historia que nos deja como espectadores *constructivistas* asumiendo la normalidad y responsabilidad de lo que somos, la crítica es una tarea intransferible de la pedagogía y la palabra y su autoridad su artefacto clave.

Desplegar la brecha que se abre con cada nueva generación entre el pasado infinito y el futuro infinito, como señaló Arendt, es recuperar la capacidad humana de construir, preservar y cuidar de un mundo que pueda sobrevivirnos, un lugar que sea vivible tanto para quienes están en él como para quienes están por llegar. Así, esta autora se pregunta "¿qué tipo de mundo llegó a su fin después de la época moderna, desafiando una u otra forma de autoridad de distintas esferas de la vida, pero hizo que todo el concepto de autoridad perdiera por completo su validez?" (1996b:114). En este trabajo quizá no hemos abordado el mundo que llegó a su fin, pero sí hemos intentado acercarnos al mundo que después de él se está creando, donde la enseñanza

que requiere de la autoridad de la palabra como condición indispensable de cualquier proceso de formación y/o de transmisión de la cultura se transforma en un problema técnico de motivación y orientación. Es en ese mismo proceso que la enseñanza pierde la autoridad y ya no sabe qué traje ponerse.

La formación, como señalamos en las primeras páginas de este trabajo, supone esa transmisión, pero necesariamente ocurre en la paradoja que se abre en el encuentro entre pasado y futuro. Sin ese encuentro, sin la posibilidad misma de la transmisión no sólo queda en entredicho el pasado y la memoria, sino también se hipoteca el futuro.

La educación, más que responder a las demandas de una sociedad dada y cristalizada, quizá deba proponerse la tarea de pasarle a la historia el cepillo a contrapelo. Pero esta tarea requiere del relato, de la narración, de la palabra como fuente y posibilidad del cuestionamiento –inacabable– de las categorías con las que pensamos/actuamos y que, en ese sentido, constituyen la prueba de su franqueamiento posible.

Leer a contrapelo la historia fue y, creemos, aún sigue siendo la tarea de la pedagogía crítica. Historia que no es simplemente lo que fue sino el acaecimiento de aquello que fue en lo que estamos siendo, donde los dominantes, como supo decir Benjamin, no cesan de vencer.

Anexo
Abordaje metodológico

1. Gubernamentalidad, subjetividad y discurso

Tal como el título de este libro lo señala, nuestro objeto se centró en el estudio de los dispositivos pedagógicos y la producción de subjetividad en el cambio de siglo. Al referir a un cambio de siglo entendemos que, en sí, no implica nada más que una fecha; sin embargo, en el final de siglo XX, entendemos, se *sucedieron una* serie transformaciones de la socialidad que intentamos captar. Sobre esas transformaciones nuestro esfuerzo se concentró en el estudio de esa emergencia, en tanto estratos particulares de conocimiento y acción que ensamblados en unos determinados dispositivos de ejercicio del poder suponen la intervención en torno y sobre unos determinados problemas. Ello concierne al estudio de las condiciones de posibilidad y de inteligibilidad de aquello que pasa a definirse como problemático y que, en sí, involucra el desarrollo de unos cursos determinados de acción. Ese estudio lo realizamos a través de los documentos ministeriales.

Esa emergencia, entendemos, se produjo entre continuidades y rupturas; lo nuevo no emerge en un vacío de modo que aquello que pasa a pensarse como lo viejo no deja de estar presente en aquello que se está constituyendo. De manera que el problema de las continuidades y las rupturas, la historia entendida desde

esa perspectiva es una de las cuestiones que hemos tenido como telón de fondo en nuestro trabajo.

Dado que se trató del análisis de los dispositivos pedagógicos y de la producción de subjetividad a través de documentos escritos, *nos adentramos en el discernimiento de algunas cuestiones* que consideramos centrales desarrollar y que formulamos como *posicionamientos asumidos en el transcurso de la investigación:* no oponemos un plano escrito, teórico y/o discursivo a lo real del aula. Al respecto, entendemos que a través de los documentos nos adentramos en el estudio de aquello que desde el Ministerio de Educación se define como lo que debería ser la educación. Los modos a través de los cuales el presente/futuro de la educación se procura moldear y dirigir.

Por supuesto que quedaron fuera las dinámicas de la vida escolar y áulica. Pero ello no involucra una dicotomía entre discurso y realidad, sino que supone a cada uno de estos espacios como lugares de producción y significación, de luchas por la significación. Así, de ningún modo puede proponerse que aquello que se escribe en el Ministerio ocurre en las aulas, y como lo señalan los objetivos de investigación, nuestro interés se centró en la construcción y proposición oficial. Sin embargo, sostenemos que entre estas propuestas y la escuela se construyen espacios de mediación y de inteligibilidad en donde esas *configuraciones se entrelazan y en torno de las que se lucha* por la significación. En otras palabras, entendemos que ni la Reforma Educativa puede entenderse como cosa en sí, o sea, circunscripta al mundo de la paredes de un ministerio, ni las escuelas son un espacio cerrado a donde las dinámicas de los debates y programas ministeriales no llegan. De este modo, en la formulación del problema de la investigación, se trató de abordar uno de los campos de producción de sentido en el mundo de la educación –el nivel estatal–, entendiendo que las formas en que esos sentidos eran objeto de lucha y resignificación en las escuelas quedaría para otro momento.

Asimismo, así como no podemos negar esas múltiples mediaciones entre los distintos campos de producción y significación educativa, tampoco los debates pedagógicos se producen en el

vacío. Muchos de los enunciados rectores de los documentos estudiados funcionan en otros campos y se les podría cambiar la palabra educación por salud o empresa y seguirían funcionado. Como lucha, contestación o interpretación, aquello que se propone en los documentos es resultado de múltiples intermediaciones donde *intervienen distintos textos y fuerzas.*

Es desde aquí que estudiamos a esos documentos en su carácter de intertextualidad. Al abordarlos, lo hemos hecho entendiendo que se producen en el *texto de la sociedad y de la historia.* Y ello, nuevamente, no implica que remitamos a frases tales como "todo es discurso", sino que nos referimos a "que la racionalidad cognoscente aprehende la transformaciones de los enunciados (a los que resulta irreductible el texto) en un todo (el texto), así como las inserciones de esa totalidad en el texto histórico y social" (Kristeva, 2001:148). Así, nuestra interrogación a los textos giró en torno de cuáles son esos enunciados que se definen en términos de una política general de la verdad para el devenir escolar en aquello que llamamos la sociedad de gerenciamiento.

1.1. Prácticas discursivas y no discursivas: en torno al estudio de series

Según se desprende de nuestras preguntas de investigación, hemos asumido en nuestro trabajo el estudio de los dispositivos pedagógicos, de las prácticas discursivas y no discursivas a través de las cuales éste es construido y construye subjetividades diferenciales. No creemos ver entre ambas prácticas *ningún tipo* de oposición o de determinación de una sobre otra. Hacerlo nos llevaría a "caer en la trampa" de las oposiciones macro-micro, objeto-sujeto, estructura-agente. Entendemos que ambas pueden pensarse como momentos o, más bien, al decir deleuziano, como caras de una moneda sin espesor; y es ahí donde podemos pensar en términos de acontecimientos en tanto que éste refiere al verbo, la frontera entre la proposición y la cosa.

Al respecto, Foucault señala que

> "la arqueología pone de manifiesto unas relaciones entre las formaciones discursivas y unos dominios no discursivos (instituciones, acontecimientos políticos, prácticas y procesos económicos)... intenta determinar cómo las reglas de formación de que depende pueden estar ligadas a sistemas no discursivos: trata de definir unas formas específicas de articulación" (Foucault, 1999a:272).

Entre ambas no hay oposición, tampoco síntesis, sino voluntad de poder, voluntad de verdad: entre el loco y el manicomio, el alumno y la escuela, el enfermo y el hospital, no hay antagonismo, sino más bien unos sistemas de fijación, cualificación, distribución de sujetos. Esa voluntad de verdad, que es un sistema de exclusión, se apoya y apoya una determinada base institucional en donde los saberes son puestos en práctica, son valorados, repartidos y atribuidos.

Así, se trató de poner en relación unas formas específicas de designación de la pedagogía –en tanto producción de subjetividad– con unas formas de actuación. Es a partir de ambas caras, sin espesor, que la subjetividad o, más bien, que instituciones y subjetividad se encuentran y producen. Aquí, entonces, no hay oposición entre discurso y práctica, entre lo que se dice y lo que se hace. Asumir a la práctica como discursiva y no discursiva supone preguntarse tanto por la enunciabilidad de unas prácticas (el polo del saber) como por su visibilidad (el polo del poder). A la vez que supone preguntarse por aquello que en un determinado momento histórico deviene inteligible, pensable y actuable.

De modo tal que, desde el punto de vista de esta investigación, hemos abordado el estudio de los dispositivos pedagógicos tal como se definen y formulan en el marco de los documentos y por tanto, propuestas ministeriales; las series que los componen y los sujetos y las relaciones que, en esos documentos, se espera que se produzcan entre ellos. Por supuesto que ha quedado fuera de este estudio la escuela como fuente de información; sin embargo, como lo hemos dicho, esto no involucra oposición entre discurso y realidad. Según nuestro entender se trata de dos niveles y campos de producción de sentido.

Tampoco ha sido nuestra intención proceder a un análisis de los discursos como ideología; en tanto discursos que suponen la identificación de lo verdadero y lo falso o filtros a través de los cuales los sujetos comprenden/actúan en la realidad, así como no fue nuestra intención rastrear cómo ese discurso-ideología se presenta en el plano material de las instituciones. Como señaló Deleuze,

> "no hay nada que ver detrás del telón, es que lo visible, o más bien toda la ciencia posible está a lo largo del telón, que basta con seguir lo bastante lejos y lo bastante estrechamente, lo bastante superficialmente, para invertir lo derecho, para hacer que la derecha se vuelva izquierda e inversamente" (1994:33).

De modo que nos referimos a la condición de la verdad –más allá de lo falso y lo verdadero–, donde el sentido es, justamente, lo expresado, acontecimiento que insiste y subsiste en el acto de la enunciación.

Así, no hay plano material opuesto a un plano de lo simbólico:

> "el problema *consiste* al mismo tiempo en *distinguir* los sucesos, en diferenciar las redes y los niveles a los que pertenecen y en reconstruir los hilos que los atan y los hacen engendrarse unos a partir de otros. De aquí el rechazo a los análisis que se refieren al campo simbólico o al dominio de las estructuras significantes; el recursos a los análisis hechos en términos de genealogía, de relaciones de fuerza, de desarrollos estratégicos, de tácticas... [Y en este sentido] es preciso desembarazarse del sujeto constituyente... *llegar a un análisis que pueda* dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica" (Foucault, 1980:181).

En este sentido, la noción de dispositivos institucionales y reglas de producción de la verdad no debería confundirse con relativismo, mundo gobernado por ideas o que todo es discurso. Aquello que aquí se pone en cuestionamiento es la propia idea de que el lenguaje viene a cumplir la función de representación de lo real, de transparencia. Así, como señala Benveniste,

> "uno de los componentes del signo, la imagen acústica, constituye un significante; otro, el concepto, es el *significado*. *Entre* el

significante y el significado el nexo no es arbitrario; al contrario, es necesario... Los dos juntos han sido impresos en mi espíritu; juntos se evocan en toda circunstancia" (Benveniste, 2001:51).

Así, más que interrogar al discurso como si designara algo sin hacerlo, como si dijera algo sin decirlo, nuestra interrogación fue: cómo funciona, qué designa, qué elementos recorta. ¿Cuáles son las fuerzas en pugna?, ¿cuáles ocupan el lugar necesariamente vacío[1] de la significación? Vacío en tanto el lenguaje se presenta como forma vacía "que cada locutor en ejercicio de discurso se apropia y que refiere a su persona, definiendo al

1. Respecto de ese carácter vacío constitutivo de la significación Deleuze señala: "¿Cuáles son las características de esta instancia paradójica? Que no cesa de circular en las dos series. Por ello, asegura su comunicación... Del mismo modo, también es a la vez palabra y cosa, nombre y objeto, sentido y designación, expresión y designación, etc. Así asegura la convergencia de las dos series que recorre, pero con la condición precisamente de hacerlas divergir sin cesar. Y es que tiene como propiedad estar siempre desplazada respecto de sí misma... Pero son estrictamente simultáneas respecto de la instancia en la que se comunican. Son simultáneas respecto de la instancia sin ser nunca iguales, ya que la instancia tiene dos caras, una de las cuales siempre falta a la otra... Porque lo que está en juego en exceso por un lado, ¿qué es sino un *lugar* vacío extremadamente móvil? Y lo que está en defecto del otro lado, ¿no es acaso un objeto muy móvil, *ocupante sin* lugar, siempre supernumerario y siempre desplazado?" (Deleuze, 1994:61). Y, justamente, es en ese hacer que circula en la casilla vacía que se ubica la lucha de la producción de sentido. Es Laclau quien ligará el problema del vacío a la lucha hegemónica. Así, el universal es un vacío que sólo puede ser llenado por particulares concretos, de forma tal que "como resultado, la sistematicidad del sistema, el momento de su imposible totalización, será simbolizado por particulares que asumen contingentemente esa función representativa... [así], un cierto particular, al hacer de su propia particularidad el cuerpo significante de una representación de lo universal, pasa a ocupar –dentro del conjunto del sistema de diferencias– un papel hegemónico. Esto anticipa nuestra conclusión principal: en una sociedad (y este es, finalmente, el caso en toda sociedad) en la que la plenitud –el momento de su universalidad– es inalcanzable, la relación entre lo universal y lo particular es una relación hegemónica" (Laclau, 1996:98).

mismo tiempo él mismo como *yo* y una pareja como *tú*. La instancia de discurso es, así, constitutiva de todas las coordenadas que definen el sujeto" (Benveniste, 2001:184).

Se trató, así, de rastrear en los documentos el conjunto de los procedimientos que definen y los resultados a los que procuran arribar. Por las fuerzas que se apropian, en nuestro caso, de la educación. De modo que, siguiendo a Butler,

> "afirmar que el discurso es formativo no equivale a decir que origina, causa o compone exhaustivamente aquello que concede; antes bien, significa que no hay ninguna referencia a un cuerpo puro que no sea al mismo tiempo una formación adicional de ese cuerpo" (2002:31).

De manera que, tal como fue la preocupación de la investigación foucaultiana que procuró saber cómo la locura y en nuestro caso, por ejemplo la gestión bajo las diferentes definiciones que se le han conferido, fue integrada, en un momento dado, en un campo institucional que la constituía. Ese ha sido el eje de nuestro trabajo: rastrear las formas a través de las cuales unas determinadas reglas, unos enunciados en su interjuego con otros definen, se integran e integran un determinado campo institucional, un juego de visibilidades, de intercambios, de prácticas, relaciones en el que se produce la subjetividad.

A eso refiere el estudio de series en donde cada término no tiene sentido sino por su posición relativa con los otros y donde "el sentido resulta efectivamente producido por esa circulación… el sentido es siempre efecto" (Deleuze, 1994:88-89). Y, como señala este autor, el sentido siempre es función de un Yo que se manifiesta en la proposición. Así, la subjetividad no es el resultado de lo filtrado sino que se produce en ese conjunto de juegos y procedimientos, en esa relación de fuerzas que supone todo acto de significación.

Seguidamente, entre lo visible y lo enunciable encontramos el acontecimiento, la regularidad y las condiciones de su posibilidad; esto supone considerar al acontecimiento como formando parte de una serie, en donde la serie, como opuesta a una unidad, permite encontrar entre lo discontinuo, lo disperso,

la regularidad; series distintas e incluso divergentes, que en su entrecruzamiento, permiten circunscribir el lugar del acontecimiento, las condiciones de su aparición.

> "La cuestión que yo formulo no es sobre los códigos sino sobre los eventos: la ley de existencia de sentencias, aquella ley que los vuelve posibles, ella no es ninguna otra cosa en su lugar: las condiciones de su emergencia singular; su correlación con otros eventos simultáneos, discursivos o no. Yo intento responder a esta cuestión sin referirla a la conciencia, oscura o explícita, de los sujetos hablantes; de sus autores; sin recorrer aquella intención de decir lo que siempre va más allá de aquello que fue dicho; sin intentar capturar la *fugifía* sutileza no dicha de una palabra que no tiene cualquier texto... El discurso no es un lugar en el que la subjetividad irrumpe; es un espacio de posiciones de sujeto y de funciones de sujeto diferenciadas" (Foucault, 1991:58-59).

Pero, nuevamente, todos los sentidos no vienen a ser lo mismo. Una cosa tiene tantos sentidos como fuerzas capaces de apoderarse de ella. Pero la propia cosa no es neutra y se halla más o menos en afinidad con la fuerza que actualmente la posee. El sentido no es algo neutro, aun cuando aquello producido ciertamente podría haber sido de muchas otras formas (Deleuze, 1994). En tanto el sentido que adquiere una cosa es el resultado de una relación de fuerza, una fuerza que actúa, lucha contra otra/s fuerza/s y en ese acto busca dominarla; el sentido producido –y aquí podemos decir el currículo como fuerzas que actúan y se batallan entre sí– nunca es relativo, es institucional.

Así, cada serie pone en relación unos conjuntos de enunciados heterogéneos, cada una tiene su propia regularidad y sus propios sistemas de inclusión/exclusión, ninguna prefigura a la otra ni aquello que toma forma en una "sociedad discursiva"[2],

---

2. El cometido de las sociedades de discursos es conservar o producir discurso; tienen funcionamientos en parte diferentes pero para hacerlos circular –señala Foucault– en un espacio cerrado, distribuyéndolos según reglas estrictas y sin que los detentadores sean desposeídos de la función de distribución.

pero "es a partir de ellas cuando se forma una nueva regularidad, recuperando o excluyendo, justificando o separando tales o cuales de sus enunciados" (Foucault, 1999b:66).

En este marco, preguntarse por las series que componen un dispositivo supone analizar los sistemas verticales y horizontales que forman, los efectos que tienen (o pueden tener) los conjuntos que configuran entre elementos distintos e incluso dispares; por la serie de series a que dan lugar. ¿Qué unidades forman?, ¿con qué derecho permiten reivindicar un determinado dominio que los recorta en tiempo y espacio?, ¿según qué leyes se configuran y configuran?; de modo que la unidad no se encuentra en la coherencia de un determinado discurso, sino en la emergencia simultánea de prácticas (discursivas y no discursivas), en el juego de sus apariciones y dispersiones.

De manera que "una formación discursiva se define (al menos en cuanto a sus objetos) si se puede mostrar cómo cualquier objeto de discurso en cuestión encuentra en él su lugar y su ley de aparición; si se puede mostrar que es capaz de dar nacimiento simultáneamente y sucesivamente a objetos que se excluyen sin que él tenga que modificarse"[3] (Foucault, 1999a:72). Estudiar una formación discursiva implica someter a análisis las reglas de formación de las condiciones a que está sometida la formación de los objetos, los conceptos que construyen y los temas/estrategias que combinan y hacen posibles.

1.2. Discurso e intertextualidad

El trabajo de investigación presentó un desafío difícil de sortear ya que nos referimos a un objeto en proceso de construcción. Si bien esto puede afirmarse ante cualquier realidad o institución social –en tanto una institución siempre está en pro-

---

3. Aquí, por ejemplo, podemos incluir a los discursos del "*management*" junto con los discursos sobre los procesos de cognición en donde, en tanto series, en su constitución y especificidad, refieren, incluso, a cuestiones que se excluyen pero también, en su entrecruzamiento, en sus condiciones de aparición, construyen entre ambos una nueva regularidad.

ceso, está viva– en el caso que nos ocupa ese carácter adquiere especial importancia por las características convulsionadas del cambio de siglo, en el que nos preguntamos no por aquello que somos sino por aquello que estamos siendo. En otras palabras, no podemos o, mejor aún, no fue nuestro interés trabajar en torno de lo dado, sino captar el proceso en su constitución o, como hemos expresado anteriormente, captarlo en su actualidad, en donde los rasgos de continuidad con aquello que fue o más bien está dejando de ser, no se deducen naturalmente sino que son el efecto de una construcción con unas determinadas reglas y justificaciones; por lo que se hizo necesario preguntarnos en qué condiciones y en función de cuáles análisis esas nuevas construcciones se están volviendo legítimas.

De aquí que nuestras preguntas, más que girar sobre aquello que ha devenido, se centraron en captar justamente el devenir de unas prácticas (discursivas y no discursivas) o dicho de otro modo, captar las prácticas en su devenir y, por tanto, en aquello que presentan como diferencia, como nueva regularidad. Así, si como plantea Foucault (1996a), la genealogía intenta dar respuesta a la pregunta ¿cómo llegamos a ser lo que somos? y la arqueología puede pensarse como el cuestionamiento acerca de cómo llegamos a pensar aquello que pensamos, decimos y hacemos, nos hemos hecho estas preguntas, pero ahora no por aquello que somos sino por aquello que estamos siendo. Los procesos de reforma educativa, justamente, se asentaron sobre esa doble base: el dejar unas determinadas formas de hacer escuela y el producir nuevas.

De modo que, en el par constituido/constituyente nos hemos parado en lo constituyente sin por ello pensar que se trata de un proceso en donde lo constituido pierde sus marcas o es absolutamente olvidado. Así, tal como lo señala Foucault,

> "decir que con una formación discursiva se sustituye a otra no es decir que todo un mundo de objetos, de enunciaciones, de conceptos, de elecciones teóricas absolutamente nuevas surja con todas sus armas totalmente organizada en un texto que lo sitúe en su lugar de una vez y para siempre, es decir que se ha producido una transformación general de sus relaciones pero

que no altera forzosamente todos los elementos, es decir que los enunciados obedecen a nuevas reglas de formación, no es decir que todos los objetos o conceptos, todas las enunciaciones o todas las elecciones teóricas desaparecen. *Por el contrario a partir de esas nuevas reglas, se pueden describir y analizar unos fenómenos de continuidad, de retorno y de repetición...*" (Foucault, 1999a:290).

A los efectos de este análisis, en los documentos ministeriales adquirió particular importancia la noción de intertextualidad que, siguiendo a Bajtin, supone entender que todo texto es absorción y transformación de otro texto. De modo tal que no se trata de punto fijos que se escriben "sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario, del contexto cultural anterior o actual" (Kristeva, 2001:188).

Este carácter dialógico supone entender que todo texto es un mosaico de otros textos. Los documentos con los que hemos trabajado, de hecho, lo son. Ellos se producen en ese diálogo con muchos otros en donde se trata de identificar cómo la palabra es situada en un espacio en el que concurre: aquello que ya estaba en el mundo de la educación, aquello que se espera producir a partir de la programática de la Reforma así como las reacciones y resistencias que podía provocar el nuevo horizonte de significación y, por cierto, los movimientos de significación hegemónicos que ocurren en los diferentes terrenos de la socialidad. Así, por ejemplo, la noción de gestión, como hemos propuesto a lo largo de este trabajo, se construye en la disyunción educación tradicional vs. cambio; a la vez ésta trae consigo conceptos tales como democracia, participación. Asimismo, la noción de gestión no es privativa de la educación. Los textos sobre gestión son vastos y remiten a diversos planos de la vida social. De modo tal que, si bien no nos hemos dedicado a estudiar el conjunto de materiales producidos sobre gestión, sí ha sido central tener en cuenta que el campo de la educación no escribe en el vacío, sino que en ella están presentes y emergen esos otros mundos. Así, como pudo observarse a lo largo de este trabajo, han sido centrales otras investigaciones que, aun cuando no se han

abocado a la educación, realizaron trabajos similares en otros ámbitos de la socialidad[4].

La gestión encarna y se convierte en un enunciado, en un discurso, en un sujeto del enunciado. Al decir de Bajtín,

> "todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que 'saben' uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunicación discursiva. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con la de otros. Por eso cada enunciado está lleno de reacciones..." (2003:281).

Así, el enunciado forma parte de una cadena que remite doblemente a aquello que fue generado previamente como a las reacciones de respuesta, ecos dialógicos, que toma en cuenta el sujeto de la enunciación. Es en esta misma dirección que Benveniste señala:

> "lo que en general caracteriza a la enunciación es la acentuación de la relación discursiva al interlocutor, ya sea éste real o imaginado, individual o colectivo. Esta característica plantea la necesidad de lo que puede llamarse el cuadro figurativo de la enunciación. Como forma de discurso, la enunciación plantea

---

4. Nos referimos a los trabajos de Rose, Dean, Osborne y O'Malley, especialmente abocados al estudio de la gubernamentalidad, como a Ehrenberg y Boltanski y Chiapello, todos ellos citados en el cuerpo de texto más arriba y referenciados en la bibliografía.

dos figuras igualmente necesarias, fuente la una, la otra meta de la enunciación. Es la estructura del diálogo. Dos figuras en posición de interlocutores son alternativamente protagonistas de la enunciación" (Benveniste, 1999:88).

De modo que todo enunciado tiene la propiedad de estar dirigido hacia alguien, de estar destinado, por lo que en su formulación ya se está esperando una respuesta. Ello supone que el hablante no inicia el diálogo, lo continúa; al respecto, como dice Bajtín, no hay un tal Adán bíblico. Es desde este punto que el hablante o los hablantes en los documentos analizados no aparecen en una escena sin historia, para iniciar algo de cero. Ello supone tanto que la escena no se inicia en 1995 y, seguidamente, que el acto mismo de la enunciación ocurre en relación con. Son sujetos sociales e históricos quienes participan en la lucha por la significación y sólo en ese texto histórico esa lucha puede tener alguna importancia. De forma tal que el carácter de intertextualidad, central en nuestro trabajo, supuso preguntarnos ¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?, ¿cuáles son los ecos y espacios de respuesta?, ¿con qué otros enunciados se articula, reacciona y se propone?

Es desde aquí que el análisis en torno de continuidades y rupturas tiene especial sentido. Por un lado, porque aquello que rompe lo hace respecto de lo que estaba, y por el otro, porque en la constitución de lo nuevo, el diálogo y las reacciones, los ecos, suceden respecto de eso que se espera pronto sea pasado así como de quienes se encuentran en las posibilidades de su realización.

Tratamos de proceder a través del análisis de la ruptura, de la diferencia, entendiendo que es ahí, en esa instancia de creación, donde lo constituyente trabaja, opera pero, a la vez, que lo constituyente opera sobre el material de lo constituido. Ello porque, como señala Kristeva, el acto de la enunciación posee tres dimensiones: "el sujeto de la escritura, el destinatario y los textos exteriores (tres elementos en diálogo)..." que no pueden distinguirse en el enunciado más que analíticamente. De modo que "el estatuto de la palabra se define a) *horizontalmente*: la palabra en el texto pertenece al sujeto de la escritura

y al destinatario; y b) *verticalmente*: la palabra en el texto está orientada hacia el corpus literario anterior o sincrónico" (Kristeva, 2001:190).

Es en ese entrecruzamiento donde podemos captar lo que está siendo, o aquello que los documentos ministeriales proponen que sea o se produzca en las escuelas; básicamente atendiendo a lo que trae, construye, acarrea o, más bien, deviene entendiendo, paralelamente, que en ese devenir el acontecimiento no deriva de uno anterior (es decir no estaba contenido en él) y tampoco lo supera, sino más bien que se trata y demanda ser tratado como diferencia. Y aquí recurrimos a Deleuze, quien señala que

> "el futuro y el pasado, el más y el menos, lo excesivo y lo insuficiente, el ya y el aún-no: pues el acontecimiento infinitamente divisible es siempre los dos a la vez, eternamente lo que acaba de pasar y lo que va a pasar pero nunca lo que pasa" (1994:31).

En este sentido, entendemos que los dispositivos pedagógicos no son la evolución necesaria de aquellos que los precedieron pero tampoco su superación (en tanto nueva afirmación que niega a las anteriores); los entendemos como nueva afirmación, como diferencia, en tanto que expresión y construcción de nuevas relaciones, en suma, como acontecimiento.

En este marco, lo nuevo no es pensado como un proceso de evolución, lineal o dialéctico, en donde la socialidad y la educación se dirigen hacia a algún fin,

> "el desarrollo de una cosa, de un órgano, no es una progresión hacia un fin y menos una progresión lógica y directa efectuada con el mínimo de energías y gastos: es más bien una constante sucesión de fenómenos más o menos independientes y violentos de cosas sojuzgadas por otras cosas, sin olvidar las resistencias y las transformaciones que entran en juego para la defensa y para la reacción. *Si la forma es fluida, el sentido lo es más aún...*" (Nietzsche, 2000c:100).

Ahora bien, tratar la novedad, en especial en el análisis que hemos realizado, requiere tomar en consideración otra cuestión. El diálogo no sólo se produce entre lo que está *dejando de ser* y aquello que se espera constituir. En los documentos se puede

encontrar otro tipo de ecos que lo constituyen los enunciados que hasta el momento habían regido como crítica del mundo escolar y que constituyen las reacciones, resistencias e incluso las defensas que encontrará la nueva propuesta. Por ejemplo, los documentos estudiados inician su propuesta a partir de algo así como un diagnóstico sobre la escolaridad donde se destaca su carácter autoritario, burocrático y opresivo para continuar, desde allí, con la justificación/necesidad de implementar cambios que se dirijan hacia la construcción de instituciones democráticas, descentralizadas y participativas. En ese mismo momento la crítica queda incluida en la nueva propuesta y se establece en esa operación en la "mejor" defensa que ella podría tener. Nuevamente, como señala Bajtín,

> "el enunciado de aquel a quien contesto ya existe pero su contestación aún no aparece. Al construir mi enunciado, yo trato de determinarlo de una manera activa; por otro lado, intento adivinar esta contestación, y la respuesta anticipada a su vez influye activamente sobre mi enunciado..." (2003:286).

Esto resulta central, y hemos visto a lo largo de las páginas anteriores cómo algunos casos ejemplos –casos tomados de escuelas que sí aceptaron los cambios– se presentan como anticipación de algún tipo de resistencia a aquello que se propone. En todas esas situaciones es en el mismo cuerpo de los documentos que se expresa aquello que podría ser la contestación a la nueva programática: no se trata de negarlas, sino de incluirlas y proponer la respuesta así como mostrar que otros pueden.

Aquí importa recuperar otro aspecto de la enunciación que, entendemos, es una clave central de nuestro estudio y del modo de abordaje que hemos realizado en y sobre los documentos estudiados y que constituye, en el sentido planteado por Kristeva, su ideologema[5]. En primer lugar, el carácter de disyunción

5. Conviene aclarar aquí que la autora no remite con este concepto al análisis de la ideología. Al respecto señala, "el ideologema es esa función intertextual que se puede leer 'materializada' en los diferentes niveles de la estructura de cada texto, y que se extiende a todo lo largo de su trayecto dándole sus coordenadas históricas y sociales.

de la enunciación, esto es la presentación de pares opuestos: educación tradicional-transformación educativa, educación rígida-participación y flexibilidad. Pero es en ese mismo acto en que la disyunción de los dos términos se constituye como oposición absoluta, indisoluble e irreconciliable que se pone en juego una segunda cuestión: la función no disyuntiva, en donde esa oposición puede ser negada al tiempo que está allí, confirmada y aprobada.

> "Sin ese doble movimiento negativo que reduce la *diferencia* de los términos a una *disyunción* radical con permutación de los dos términos, es decir a un espacio vacío en torno al cual dan vueltas borrándose como entidades y transformándose en un ritmo alternante, la negación queda incompleta e incumplida. *Dándose dos términos en oposición, sin afirmar*, con ese mismo gesto y simultáneamente, la identidad de los opuestos" (Kristeva, 2001:165).

Las funciones no disyuntivas que la autora remite a la novela, pero que creemos valen también para los documentos estudiados, se manifiestan al nivel del encadenamiento de los enunciados como una concordancia de desviaciones:

> "los dos argumentos originalmente opuestos (y que forman el anillo temático vida-muerte, bien-mal, comienzo-fin, etc.), están vinculados, mediatizados por una serie de enunciados cuya relación con la oposición originalmente planteada no es ni manifiesta ni lógicamente necesaria y que se encadenan sin *que un imperativo mayor ponga término a su yuxtaposición*. Esos enunciados respecto del anillo oposicional que enmarca el enunciado novelesco, son *descripciones laudatorias* de objetos (de vestidos, regalos, armas) o de acontecimientos... Los enunciados de este tipo se repiten con una monotonía obligatoria y hacen del texto un conjunto de retornos, una sucesión de enunciados cerrados, cíclicos, completos en sí mismos, centrados cada uno en torno a determinado punto que puede connotar el espacio, el

---

No se trata de una actividad interpretativa posterior al análisis que explicaría como ideológico lo que primero ha sido 'conocido' como 'lingüístico'" (2001:148).

tiempo, el sujeto de la enunciación, o los tres a la vez" (Kristeva, 2001:172-173).

Este tipo de enunciados abundan en los documentos ya sea en la referencia al nuevo contexto, al espacio escolar, a las nuevas misiones del Ministerio. Entre ellos se articula la disyunción entre lo viejo y lo nuevo en donde, una vez asentada la disyunción estas descripciones, pasan a articular, sirven de base, a las propuestas de la innovación, al cambio: la nueva promesa de la educación. Seguidamente a las descripciones laudatorias, Kristeva refiere a otros tipos de enunciados concordados en la no-disyunción, que constituyen las *citas*, cuya particularidad es su provenir de otros textos. La cita en los documentos constituye una clave central de la argumentación; en y a través de ellas el texto se transforma en un crisol de voces donde autores muy diversos e incluso contrapuestos confluyen y se aúnan para establecer la voz de la transformación que ahora más que oponer se dedica a proponer. De modo que se trata de una propuesta que partiendo de la oposición la incorpora, borrando o, mejor aún, afirmándose en esas disyunciones que a partir de aquí carecen de sentido en tanto en esta nueva proposición han sido incorporadas, resueltas.

Se trató, así, de la descripción de la formación, transformación y correlación que permiten la descripción de una *episteme* en términos del ejercicio de diferencias específicas en el interior del espacio discursivo.

Nuestro trabajo, como ya ha sido explicitado, no se centró en la pregunta "qué hay de nuevo", cuestión que hubiera supuesto un abordaje de tipo diacrónico. La consideración de la novedad e incluso la diacronía estaba en el propio cuerpo de los documentos abordados. Es en ellos donde se expresa la necesidad del cambio y se define qué debe dejar de hacerse en las escuelas y qué debe realizarse. Así, siguiendo a Foucault, un abordaje de este tipo lleva a establecer el siguiente esquema para estudiar el cambio:

1. Cambios en el interior de una formación discursiva dada que incluyen cambios de: deducción o implicación, gene-

ralización, limitación (a través de un cambio entre objetivos complementarios, a través del pasaje a otro término de un par, a través de la permuta de dependencias) exclusión o inclusión.

2. Cambios que afectan las propias formaciones discursivas incluyendo: el deslocamiento de fronteras, nuevas posiciones hablantes de sujeto, nuevos modos de funcionamiento objeto-lenguaje y nuevas formas de localización y circulación del discurso.
3. Cambios que simultáneamente afectan diversas formaciones discursivas incluyendo: las inversiones de jerarquía, cambios en la naturaleza del principio directivo y deslocamientos funcionales.

Foucault estaba preocupado en analizar los juegos de dependencias entre los niveles intradiscursivos y extradiscursivos del discurso a través de la arqueología, la descripción de un archivo, esto es, de un "conjunto de reglas que en un periodo dado es para una sociedad que define los límites de las formas de lo decible, de la conservación, de la memoria, de la reactivación y de la apropiación (Peters, 1994:216). Discurso a ser investigado en términos de sus condiciones de existencia, relacionado no con un pensamiento, mente o sujeto que los produce, sino con un campo práctico en el cual es producido.

2. Documentos analizados

Los interrogantes que nos formulamos como problema de investigación han sido especificados en preguntas con mayor nivel de concreción a los efectos del relevamiento de información así como para su organización. A través de estas cuestiones nos acercamos a los documentos:

- ¿En torno de qué ejes de la vida institucional se plantea en los discursos pedagógicos oficiales la necesidad de cambio?
- ¿Cuáles son los enunciados y aspectos de la vida escolar que se presentan como eje de la crítica?

- ¿Cuáles son los conceptos que se articulan en las propuestas de redireccionamiento institucional?
- ¿Cuáles son los aspectos de la vida escolar que se identifican como problemáticos?
- ¿Qué explicaciones se realizan al respecto?
- ¿Cuáles son las estrategias que se proponen poner en marcha para su solución?
- ¿Quiénes se definen como sujetos del cambio?
- ¿Qué papel y/o función se asigna al Estado en relación con las escuelas?
- ¿Quiénes se definen como los actores responsables del desarrollo de los propuestas?
- ¿Aparecen nuevos actores en la escena de la vida escolar? ¿Qué relaciones se establecen y qué responsabilidades se les asigna?
- ¿Qué características de la organización de la vida escolar se presentan como núcleos del cambio? Y en este sentido:
- ¿Qué rol se propone que asuman los alumnos respecto de *los procesos de enseñanza y aprendizaje*?
- ¿Qué características se propone que asuma la relación que se establece entre alumnos y conocimiento, entre alumnos y docente, entre alumnos entre sí?
- ¿Cómo se define la tarea de enseñar, qué funciones debe desarrollar?
- ¿Cuáles son los contenidos que definen el horizonte de sentido (deber ser) de la educación escolar?
- ¿Cuáles son las misiones que se propone debe cumplir y desarrollar la escuela?
- ¿Qué acciones definen las buenas prácticas de la escolaridad?
- ¿En torno de qué conceptos se define la finalidad de la educación?

Citamos a continuación los documentos sobre los cuales hemos realizado nuestro trabajo de análisis. Los documentos estudiados han sido producidos por programas del Ministerio de Educación de la Nación entre 1995 y 2004. Sólo hemos incluido tres textos que si bien fueron escritos y redactados por agencias

internacionales son citados e, incluso, incluidos en el cuerpo de texto de los documentos.

Dada la vastedad de documentos producidos en el Ministerio entre los años estudiados (1995-2004) y a los efectos de seleccionar entre esa diversidad, hemos decidido trabajar con aquellos documentos producidos por diversos programas del ministerio excluyendo aquellos que se escribieron en el marco de la Red Federal de Formación y Capacitación Docente. Ello debido a que dada la forma de implementación de la capacitación docente realizada a través de la licitación en algunos casos y el llamado a concurso en la gran mayoría a instituciones de educación superior (institutos de profesorado y/o universidades) si bien es presumible que se trabajara con líneas ministeriales no constituyen la directa expresión de las mismas. La decisión de iniciar el rastreo en 1995 obedece a que es en esos años –luego de sancionada la Ley Federal de Educación– que comienzan a producirse en las oficinas ministeriales programas de acción directa con las escuelas. Por lo que es en ese mismo momento que en esos programas se producen textos que explicitan líneas de acción a seguir por las instituciones. De alguna manera, en ese año se inicia la acción del "Ministerio sin escuelas".

En todos los casos los documentos trabajados contienen líneas programáticas para las escuelas, se escribieron y distribuyeron entre las escuelas y constituyen los espacios a través de los cuales el Ministerio distribuye y difunde las líneas de acción de sus programas.

A partir de lo expresado la selección de los documentos se ha realizado teniendo en cuenta:

- Los temas que abordan teniendo como eje aquellos vinculados con la vida institucional. Así, quedaron excluidos de la selección los materiales que se produjeron como ejemplificaciones de propuestas de enseñanza desde la perspectiva de las didácticas específicas o de áreas.
- El carácter regulador de sus propuestas, en tanto expresan de diversos modos los ejes sobre los que se diseñan e implementan los procesos de reforma de los sistemas educativos. Trabajamos directamente con los materiales pro-

ducidos por técnicos del ministerio, que llevan la firma del ministerio y que se dirigen a las escuelas. Excluimos de la selección resoluciones, normativas e incluso a la Ley Federal de Educación.

- Documentos producidos en diferentes agencias oficiales, incluyendo tres documentos producidos por organismos internacionales ya que oficiaron como texto desde donde se construyeron las políticas educativas oficiales en nuestro país y son referenciados o incluidos en los documentos distribuidos por y en el Ministerio.
- Documentos producidos en distintos programas del Ministerio de Educación de la Nación, que aun cuando son reglamentos o normativas, participan en la configuración de las formaciones discursivas y, en ese sentido, en la regulación de las prácticas y la definición de los términos en torno de los que se estructuran los debates. Nos referimos a diferentes documentos que han sido distribuidos y llegaron a las escuelas así como a aquellos que se elaboraron como agendas para las provincias.

A partir de estos criterios hemos seleccionado los siguientes documentos:

- Documento 1. CEPAL, Educación y conocimiento: Hacia la transformación productiva con equidad, 1992.
- Documento 2. IVEPLAN, Planificación 2000. Planificación, libertad y conflicto, 2000.
- Documento 3. PROMEDLAC V. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo, Boletín 31, UNESCO/OREALC, Santiago, 1993.
- Documento 4. Gestión Educativa y Escolar, Buenos Aires, MCE, 2000.
- Documento 5. Gestión educativa estratégica, Buenos Aires, MCE, 2000.
- Documento 6. Presentación de líneas de acción, Buenos Aires, Plan Social educativo, MCE, 1995.

- Documento 7. Equipamiento didáctico. Propuestas de promoción de la lectura. Escuelas de nivel medio Buenos Aires, Plan Social educativo, MCE, 1995.
- Documento 8. Proyecto 1: Mejoramiento de la calidad de la educación. Manual operativo educación general básica. Buenos Aires, Plan Social educativo, MCE, 1995.
- Documento 9. Presentación general programa 1. Buenos Aires, Plan Social educativo, MCE (sin fecha).
- Documento 10. "Las prioridades pedagógicas de la escuela. Educación polimodal. Ejemplos de formulación de prioridades pedagógicas de la escuela". Buenos Aires, Plan Social educativo, MCE. (Sin fecha, pero dado firma como ministro la Lic. Susana Decibe entendemos que se produjo entre los años 1996 y 1999).
- Documento 11. Retención en la escuela secundaria, Buenos Aires, Plan Social educativo, MCE, 1998.
- Documento 12. Serie temas de evaluación. Dirección Nacional de evaluación de la calidad educativa. MCE, Buenos Aires, 1996.
- Documento 13. Manual de estrategias para el uso e incorporación de la información de evaluación. Secretaría de Programación y evaluación educativa. MCE, Buenos Aires, 1996.
- Documento 14. Nueva herramienta para la supervisión. Revista Zona educativa, Año 1 N° 5, MCE, Buenos Aires, 1996.
- Documento 15. Módulo 1: Guía para emprender un proyecto de aprendizaje-servicio. Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, 2000.
- Documento 16: Módulo 2: Escuela y Comunidad. Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, 2000.
- Documento 17. Módulo 3: Los proyectos de intervención comunitaria y el Proyecto Educativo Institucional. Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, 2000.

- Documento 18. Programa Integral para la equidad educativa. http://www.me.gov.ar/dnpc/areasypiee.htm, 2004.
- Documento 19. Escuela y sociedad en transformación. Programa Nacional de Gestión Institucional, Ministerio de Educación, 2001.
- Documento 20, Capacitación para: "*El desarrollo de estrategias cognitivas*" El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación, 2002.
- Documento 21, Buenas prácticas de gestión escolar, Programa Nacional de Gestión Institucional, Ministerio de Educación, 2001.

Bibliografía

ABRAHAM. T. (1990) *Los senderos de Foucault*. Ediciones Nueva Visión. Argentina.

—— (2000) *La empresa de vivir*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.

AGAMBEN, G. (1998) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-textos. España.

—— (2000) *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Editorial Pre-textos. España.

—— (2001) *Infancia e historia*. Adriana Hidalgo editora. Argentina.

AMIN, S (2003) *Más allá del capitalismo senil. Por un siglo XXI no norteamericano*. Paidós. Buenos Aires.

ARENDT. H. (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*. Gedisa editorial. España.

—— (1996a) *La condición humana*. Paidós. Buenos Aires.

—— (1996b) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península, España.

—— (2001a) *¿Qué es la política?* Paidós. España.

—— (2001b) *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen editorial, España.

—— (2004) *La tradición oculta*. Paidós. Buenos Aires.

—— (2002) *La vida del espíritu*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

AUBERT. N. y de GAULEJAC. V. (1993) *El coste de la excelencia. ¿Del caos a la lógica o de la lógica al caos?* Paidós, Barcelona.

AUSTIN MILLÁN, T. (2000) *Teoría de sistemas y sociedad*, http://www.geocities.com/tomaustin_cl/sis/sist.htm

AUSTIN, J. (2003) *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Buenos Aires.

BAJTIN, M. (2003) *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI editores, Buenos Aires.

BALL, S. (1994) *Education Reform. A critical post-estructural approach*. Open University press, Buckingham-Philadelphia.

—— (1997) "Good School/Bad school: paradox and fabrication". En *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18. Number 3.

BARRY, A., OSBORNE, T. y ROSE, N. (1996) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. The university of Chicago Press, London.

BARTHES, R. (1999a) *El grado cero de la escritura* seguido de *Nuevos ensayos críticos*. Siglo XXI editores, México.

—— (1999b) *Mitologías*. Siglo XXI editores, México.

—— (2000) *S/Z.* Siglo XXI editores, México.

—— (2002) "El efecto de lo real". En AA.VV., *Realismo ¿Mito, doctrina o tendencia?* Ediciones Lunaria, Argentina.

BAUMAN, Z. (2001a) *La sociedad individualizada.* Ediciones Cátedra, Madrid.

—— (2001b) *La posmodernidad y sus descontentos.* Ediciones Akal, Madrid.

—— (2003a) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Siglo XXI editores, Buenos Aires.

—— (2003b) "Individualmente, pero juntos" (pref.). En BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E., *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.* Paidós, Barcelona.

—— (2003c) "De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad". En HALL, S. y DU GAY, P. (comps.), *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu, Buenos Aires.

BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas.* Paidós, Barcelona.

BECK, U. (comp.) (1999) *Hijos de la libertad.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

—— (2002) *La sociedad del riesgo global.* Siglo XXI, Madrid.

BELL, V. (1996) "The promise of liberalism and the performance of freedom". En BARRY, A., OSBORNE, T. y ROSE, N. (eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government.* The University of Chicago Press, London.

BENJAMIN, W. (1993) *La metafísica de la juventud.* Paidós, Barcelona.

—— (1998) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia.* Arcis, LOM, Chile.

—— (1999) *Iluminaciones II. Poesía y capitalismo.* Ediciones Taurus, Madrid.

—— (2000) *Dos ensayos sobre Goethe.* Editorial Gedisa, España.

—— (2001a) *Iluminaciones I. Imaginación y sociedad.* Ediciones Taurus, Madrid.

—— (2001b) *Iluminaciones IV. Para una crítica de la violencia y otros ensayos.* Ediciones Taurus, Madrid.

—— (s/d) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia.* Universidad ARCIS y LOM ediciones, Chile.

BENVENISTE, E. (1999) *Problemas de lingüística general II.* Siglo XXI editores, México.

—— (2001) *Problemas de lingüística general I.* Siglo XXI editores, México.

BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Editorial Morata, Madrid.

BHABHA, H. (2002) *El lugar de la cultura.* Manantial, Buenos Aires.

BLOCH, E. (1984) "La actividad docente y el libro". En *Entremundos en la historia de la filosofía.* Taurus, Madrid.

BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, E. (2002) *El nuevo espíritu del capitalismo.* Akal, Madrid.

BRATER, M. (1999) "Escuela y formación bajo el signo de la individuación". En BECK, U., *Hijos de la Libertad,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BRUNNER, J. J. (s/d) *Competencias de empleabilidad.* En http://www.geocities.com/brunner_cl/empleab.html

BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo".* Paidós, Buenos Aires.

CALDWELL, B. & SPINKS, J. (1988) *The self-managing school.* The Falmer Press. United Kingdom.

CALLINICOS, A. (2000) "¿Anthony Giddens o Pierre Bourdieu? En socializar el bienestar, socializar la economía". En *New Left Review,* N° 2, Mayo-Junio. Ediciones Akal, Madrid.

CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historias de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Miño y Dávila editores, Buenos Aires.

CASTORIADIS, C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación.* Eudeba, Buenos Aires.

—— (1999) *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2. El imaginario social y la institución.* Editorial Tusquets, Buenos Aires.

—— (2001) *Figuras de lo pensable.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

CASTEL, R. (1991) "From dangerousness to risk". En *The Foucault effects.* BURCHELL, GORDON y MILLER (ed.) The University of Chicago Press, Chicago.

—— (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.* Paidós, Barcelona.

—— (2004) *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial, Buenos Aires.

CEPAL (1992) *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.* Santiago de Chile.

CONDORCET (1922) *Escritos pedagógicos.* Calpe, Madrid.

CRUIKSHANK, B. (1996) "Revolution within: self-government and self-esteem". En BARRY, A., OSBORNE, T. y ROSE, N. (eds.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government.* The University of Chicago Press, London.

DA SILVA, T. T. (1998) *Liberdades reguladas.* Editora Vozes, Petrópolis.

—— (1999) *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular.* Auténtica editora, Brasil.

—— (2000a) "Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica". En DA SILVA (org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.* Autêntica, Belo Horizonte.

—— (2000b) *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais.* Editorial Vozes, Brasil.

DEAN, M. (1999) *Governamentality. Power and rule in modern Society.* Sage, London.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1995) *El antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia.* Paidós, España.

—— (1997a) *Rizoma. Introducción.* Pre-textos, España.

—— (1997b) *¿Qué es la filosofía?* Anagrama, España.

—— (2000) *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia.* Ediciones Pre-textos, España.

DELEUZE, G. (1994) *Lógica del sentido.* Paidós, España.

—— (1996) *Conversaciones.* Pre-textos, España.

—— (1998a) *Nietzsche y la filosofía.* Anagrama, España.

—— (1998b) *Foucault.* Paidós, España.

DELEUZE, G. y PARNET, C. (1980) *Diálogos.* Pre-textos, España.

DONALD, James (2000) "Liberdade bem-regulada". En DA SILVA (org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras.* Autêntica, Belo Horizonte.

—— (2003) "El ciudadano y el hombre de mundo". En HALL, S. y DU GAY, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu, Buenos Aires.

DONZELOT, J. (1991a) "Espacio cerrado, trabajo y moralización". En AA. VV. *Espacios de poder.* Ediciones La Piqueta, Madrid.

—— (1991b) "The movilization of society". En BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (ed.) *The Foucault effects.* The University of Chicago Press, Chicago.

—— (1991c) "Pleasures in work". En BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (ed.) *The Foucault effects.* The University of Chicago Press, Chicago.

DREYFUS, H. y RABINOW, P. (2001) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

DU GAY, P. (2003) "Organización de la identidad: gobierno empresarial y gestión pública". En HALL, S. y DU GAY, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu, Buenos Aires.

DURKHEIM, E. (1974) *Educación y sociología.* Schapire editor, Buenos Aires.

—— (1982) *Las reglas del método sociológico.* Hyspamerica, España.

—— (1986) *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas.* Ediciones de La Piqueta, Madrid.

—— (1993) *La división del trabajo social.* Tomos, 1, 2, 3. Planeta-Agostini, Buenos Aires.

—— (1997) *La educación moral.* Losada, Buenos Aires.

EAGLETON, T. (1997) *Ideología.* Paidós, España.

ECO, H. (1989) *La estructura ausente.* Lumen, España.

EHRENBERG, A. (2000) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y Sociedad.* Nueva Visión, Buenos Aires.

ESPÓSITO, R. (1999) *El origen de la política. ¿Hannah Arendt o Simone Weil?* Paidós, España.

ETZIONI, A. (2001) *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo.* Ediciones Mímina Trotta, Madrid.

EWALD, F. (1991) "Insurance and risk". En BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (ed.) *The Foucault effects.* The University of Chicago Press, Chicago.

FEIJOO, M. C. (2002) *Argentina. Equidad Social y educación en los años 90.* IIPE, UNESCO, Buenos Aires.

FENDLER, L. (2001) "Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction". En HULTQVIST, K. y DAHLBERG, G. (ed.) *Governing the Child in the New Millennium.* Routledge-Falmer, United States.

FERRER, C. (1996) *Mal de ojo. El drama de la mirada.* Colihue, Buenos Aires.

FISH, S. (1998) "¿Hay un texto en esta clase?" En PALTI, E. J., *Giro lingüístico e historia intelectual.* Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

FORD, A. y SIRI, L. (1999) "Todos somos vigilados o la sociedad de las identidades formalizadas". En FORD, A., *La marca de la bestia. Identificación, desigualdades e infoentretenimiento en la sociedad contemporánea.* Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

FOUCAULT, M. (1980) *La microfísica del poder.* Ediciones La Piqueta, Madrid.

—— (1983) *El discurso del poder.* Folio ediciones, México.

—— (1991a) "Politics and the study of discourse" En BURCHELL, GORDON y MILLER (ed.) *The Foucault effects.* The University of Chicago Press, Chicago.

—— (1991b) "La gubernamentalidad". En AA.VV. *Espacios de poder.* Ediciones La Piqueta, Madrid.

—— (1994) "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad". En *Hermenéutica del sujeto.* Ediciones La Piqueta, Madrid.

—— (1996a) *¿Qué es la ilustración?* Alción editora, Córdoba, Argentina.

—— (1996b) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI editores, México.

—— (1999a) *La arqueología del saber.* Siglo XXI, México.

—— (1999b) *El orden del discurso.* Tusquets, Barcelona.

—— (1999c) *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte.* Anagrama, Barcelona.

—— (1999d) *Historia de la sexualidad 1-La voluntad de saber.* Siglo XXI, México.

—— (1999e) *Historia de la sexualidad 2- El uso de los placeres.* Siglo XXI, México.

—— (1999f) *Historia de la sexualidad 3- La inquietud de sí.* Siglo XXI, México.

—— (2000a) *La verdad y las formas jurídicas.* Gedisa, Barcelona.

—— (2000b) *Defender la sociedad.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

—— (2000c) *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Paidós/I.C.E.-U.A.B., España.

—— (2001) "El sujeto y el poder". En DREYFUS, H. y RABINOW, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

—— (2002a) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* Siglo XXI editores, Buenos Aires.

—— (2002b) *La hermenéutica del sujeto.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

—— (2006) *Seguridad, Territorio y Población.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

—— (2007) *Nacimiento de la biopolítica.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

FRASER, N. (1997) *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas de la posición postsocialista.* Siglo del Hombre editores, Colombia.

FREUD, S. (1992) *El malestar en la cultura.* Alianza Editorial, Buenos Aires.

GARCÍA, R. (1999) *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze.* Ediciones Colihue, Buenos Aires.

GARRICK, J. y USHER, R. (2000) "Flexible learning, contemporary work and enterprising selves". En *Electronic Journal of Sociology.* http://www.icap.org/iuicode?100.5.1.3

GIROUX, H. (1996) *Placeres inquietantes*. Paidós, España.

GIVONE, S. (2001) *Historia de la nada*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.

GOMBROWICZ, W. (2006) *Contra los poetas*. Sequitur, Madrid.

GORDON, C. (1991) "Govermental rationality: an introduction". En BURCHELL, G., GORDON, C. y MILLER, P. (ed.). *The Foucault effects*. The University of Chicago Press, Chicago.

GRINBERG, S. (2006a) "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento". En *Revista Argentina de Sociología*. Año 4, Nº 6, mayo-junio, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

——— (2006b) "Gubernamentalidad, vida escolar y violencia en emplazamientos urbano marginales". En *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural*. Año V, Nº 5. Facultad de Humanidades y Artes, UNR.

—— (2007a) "Gubernamentalidad: Estudios y perspectivas". En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5, Nº 8, mayo-junio, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

—— (2007b) "Education and the tragedy of culture". En *PES Yearbook. 26 annual meeting*. Canada.

—— (2007c) "Pedagogical risk and governmentality: shanty towns in Argentina in the 21st century". En http://www.kent.ac.uk/scarr/events/Grinberg-%20(2).pdf. SCARR, Cambridge, abril.

GUATTARI, F. (1998) *El devenir de la subjetividad*. Dolmen ediciones, Chile.

HALL, S. (2003) "Introducción: ¿quién necesita identidad?" En HALL, S. y DU GAY, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu, Buenos Aires.

HARDT, M. y NEGRI, A. (2001) *Empire*. Harvard University Press, London.

HARAWAY, D. (2000) "Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX". En DA SILVA, T. T. (org.) *Antropologia do ciborgue. As vertigens do pós-humano*. Autêntica editora, Brasil.

HARVEY, D. (1998) *La condición posmoderna*. Amorrortu, Buenos Aires.

HENDERSON, N. y MILSTEIN, M. (2005) *Resiliencia en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.

HOBBES, T. (1984) *El Leviatán I*. Sarpe, Madrid.

HOPENHAYN, M. (1994) *Ni apocalípticos ni integrados*. Fondo de Cultura Económica, México.

—— (1997) *Después del nihilismo, de Nietzsche a Foucault*. Editorial Andrés Bello, España.

—— (2001) *Crítica de la razón irónica*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

HORKHEIMER, M. (2000) *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ediciones Paidós, Barcelona.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (2004) *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Editorial Trotta, Madrid.

HUNTER, I. (2000) "Subjetividad y gobierno". En DA SILVA, T. T. (org.) *Pedagogia dos monstros. Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Autêntica, Belo Horizonte.

JAEGER, W. (1987) *Paideia*. Fondo de Cultura Económica, México.

JAMESON, F. (1989) *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Visor, Madrid.

KANT, I. (1983) *Pedagogía*. Akal, Madrid.

—— (1997) *Prolegómenos a toda metafísica del porvenir*. Editorial Porrúa, México.

—— (s d) *¿Qué es la ilustración?* http://www.ideasapiens.com/textos.

KELLY, K. (1995) *Out of control*. Wired, Massachusetts.

KLEIN, N. (2001) *No logo*. Paidós, Buenos Aires.

KRISTEVA, J. (1981) *Semiótica II*. Espiral, España.

—— (2000) *El genio femenino. 1. Hannah Arendt*. Paidós. Buenos Aires.

—— (2001) *Semiótica I*. Espiral, España.

—— (2001a) *La revuelta íntima*. Eudeba, Buenos Aires.

KUREISHI, H. (2004) *Soñar y contar*. Editorial Anagrama, Barcelona.

LACLAU, E. (1993) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

—— (1996) *Emancipación y diferencia*. Ariel, Buenos Aires.

LASH, S. y URRY, J. (1998) *Economías de signos y espacio. Sobre el capitalismo de la posorganización*. Amorrortu, Buenos Aires.

LASCH, C. (1999) *La cultura del narcisismo*. Editorial Andrés Bello, Barcelona.

LARROSA, J. (1998) "Bulding y nihilismo. Notas sobre falso movimiento de Peter Handke y Wim Wenders". En *Revista de Educación y Pedagogía*, Vol. X, N° 22, Septiembre-Diciembre, Barcelona.

—— (2000) *Pedagogía Profana*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

LÖWY, M. (2002) *Walter Benjamin. Aviso de incendio*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

LUHMANN, N. (1992) *Sociología del riesgo*. Universidad Iberoamericana/Universidad de Guadalajara, México.

MAFFESOLI, M. (1990) *El tiempo de las tribus*. Icaria Editorial, España.

—— (1997) *Elogio de la razón sensible*. Editorial Paidós, España.

MAINGUENEAU, D. (2003) *Términos clave del análisis del discurso*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

MARCUSE, H. (2001) *El hombre unidimensional*. Ariel, Buenos Aires.

MARX, K. (1975) *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Editorial Polémica, Buenos Aires.

—— (2002) *El capital*. Tomo I. Vol. 1 Libro primero. El proceso de producción del Capital. Siglo XXI. Buenos Aires.

MIRES, F. (1998) *El malestar en la barbarie. Erotismo y cultura en la formación de la sociedad política*. Editorial Nueva Sociedad, Caracas.

MORENO OLIVER, F. *Diagnóstico de los Factores de Riesgo como Recurso Preventivo de los Problemas de Conducta en el Contexto Escolar*. http://www.hottopos.com/convenit2/driesgo.htm

NANCY, J. L. (1998) *La experiencia de la libertad*. Paidós, Barcelona.

—— (2000) *La comunidad inoperante*. Universidad Arcis, Santiago de Chile.

—— (2003) *La creación del mundo o la mundialización*. Barcelona.

NARODOWSKI, M. (1999). *Infancia y poder. La conformación de la Pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires.

NEGRI, A. (1992) *Fin de siglo*. Paidós/ICE-UAB, Barcelona.

—— (1993) *La anomalía salvaje. Ensayo sobre poder y potencia en B. Spinoza*. Anthropos, UAM, Barcelona, Madrid.

—— (1998) *El exilio*. El Viejo Topo, España.

NEGRI, T. y GUATTARI, F. (1996) *Las verdades nómadas. Por nuevos espacios de libertad*. Tercera Prensa-Hirugarren Prensa.

NEYRET, J. P. (2003) "Sombras terribles. La dicotomía civilización-barbarie como institución imaginaria y discursiva del Otro en Latinoamérica y la Argentina". En *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid. http://www.ucm.es/info/especulo/numero24/sombras.html

NIETZSCHE, F. (1999a) *La voluntad de poderío*. Edaf y Albatros, España.

—— (1999b) *Schopenhauer como educador*. El Club Dióegenes, España.

—— (1999c) *La ciencia jovial "La gaya ciencia"*. Monte Ávila editores, Venezuela.

—— (2000a) *Sobre el porvenir de las escuelas*. Editorial Tusquets, Barcelona.

—— (2000b) *Así habló Zaratustra*. Alianza editorial, España.

—— (2000c) *Genealogía de la moral*. Alianza editorial, España.

—— (2001) *Más allá del bien y del mal*. Alianza editorial, España.

NUN, J. (2001) *Marginalidad y exclusión social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

O'MAILEY, P. (1996) "Risk and responsibility". En BARRY, A., OSBORNE, T. y ROSE, N. (eds.) *Foucault and political reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. The University of Chicago Press, London.

ORTIZ, R. (2000) *Modernidad y espacio. Benjamin en Paris*. Grupo Editorial Norma, Buenos Aires.

PALTI, E. J. (1998) *Giro lingüístico e historia intelectual*. Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

PETERS, Michael (1994) "Gobernamentalidade neoliberal e educação". En DA SILVA, T. T. (org.) *O Sujeito da educação*. Editora, Vozes, Brasil.

—— (2000) *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença* (Trad.: T. T. Da Silva) Autêntica Editores, Brasil.

POPKEWITZ, T. (1996) "El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil". En PEREYRA, M., GARCÍA MINGUEZ, J., BEAS, M. y GÓMEZ, A. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Ediciones Pomares, Barcelona.

—— (1994) *Sociología política de las reformas educativas*. Morata, Madrid.

RIFKIN, J. (1996) *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Paidós, Buenos Aires.

ROSE, N. (1991) *Governing the soul. The shaping of the private self*. Routledge, London y New York.

—— (1992) "El gobierno en las democracias liberales avanzadas: del liberalismo al neoliberalismo". En *Archipiélagos* N° 29, Editorial Archipiélagos, Madrid.

—— (1996) *Inventing our selves. Psychology, Power and Personhood*. Cambridge University Press, Cambridge.

——(1999) *Powers of Freedom. Reframing political thought.* Cambridge University Press. United Kingdom.

—— (2000) "Fazendo a nossa propia montagem". Traducción al portugués por Tomaz Tadeu da Silva. mimeo. Brasil.

——(2003) "Identidad, genealogía, historia". En HALL, S. y DU GAY, P. (comps.) *Cuestiones de identidad cultural.* Amorrortu, Buenos Aires.

—— (2007) "¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno". En *Revista Argentina de Sociología*. Año 5, N° 8, mayo-junio, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

ROUSSEAU, J. (1982) *Emilio.* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

RUANO DE LA FUENTE, Y. (1996) *Racionalidad y conciencia trágica. La modernidad según Max Weber.* Editorial Trotta, Madrid.

SAUSSURE, F. (2003) *Curso de lingüística general.* Editorial Losada. Buenos Aires.

SCHOLEM, G. (2003) *Walter Benjamin y su ángel.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

SIMMEL, G. (1988) *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos.* Ediciones Península, Barcelona.

—— (s/d) *Schopenhauer y Nietzsche.* Caronte, Argentina.

SIRVENT, María Teresa (1995) *Ficha de Cátedra Nro. 1* Investigación y Estadística II, Dto. Ciencias de la Educación, FFyL-UBA.

SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Anagrama, Barcelona.

SLOTERDIJK, P. (2002) *El desprecio de las masas. Ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna.* Pre-textos, España.

SPENCER, J. (1999) *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio.* Ediciones Urano, Bercelona.

SPINOZA, B. (1990) *Tratado político.* Editorial Universitaria, Chile.

SUANCES MARCOS, M. y VILLAR ESCURRA, A. (2000) *El irracionalismo. Vol. II De Nietzsche a los pensadores del absurdo.* Editorial Síntesis, Madrid.

TAYLOR, Ch. (1993) *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento".* Fondo de Cultura Económica, México.

——(1994) *La ética de la autenticidad.* Paidós, Barcelona.

TERRÉN, E. (1999) *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia.* Anthropos, España.

TONI, A. y DAS CHAGAS, S. (1999) *A ilusão no discurso da Auto-ajuda e o sintoma social.* Editora UNIJUI, Brasil.

TOZONI-REIS, M. F. (2002) *Infância, escola e pobreza. Ficção e realidade.* Editora Autores Associados, Brasil.

WAGNER, P. (1997) *Sociología de la modernidad.* Herder, Barcelona.

WALLERSTEIN, I. (1997) *El futuro de la civilización capitalista.* Icaria Editorial, España.

WILLIAMS, R. (1997) *La política del modernismo.* Manantial, Buenos Aires.

——(2000) *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad.* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

——(2003) *La larga revolución.* Nueva Visión, Buenos Aires.

WEBER, M. (1980) *Ciencia y política.* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

——(1998) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Istmo, Madrid.

——(1999) *Economía y sociedad.* Fondo de Cultura Económica, México.

WEIGEL, S. (1999) *Cuerpo, Imagen y espacio en Walter Benjamin. Una relectura.* Paidós, Buenos Aires.

WHITAKER, R. (1999) *El fin de la privacidad. Cómo la vigilancia total se está convirtiendo en realidad.* Paidós, Barcelona.

WUTHNOW, R. (1999) "Obrar por compasión". En BECK, U. (comp.) *Hijos de la libertad.* Paidós, Buenos Aires.

YOUDELL, D. (2006) *Impossible bodies, impossible selves: exclusions and student subjectivities.* Springer, Netherlands.

ZIZEK, S. (comp.) (2004) *Ideología: un mapa de la cuestión.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.



La presente edición se terminó de imprimir en enero de 2008, en los talleres de Gráfica LAF s.r.l., ubicados en Monteagudo 741, San Martín. Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Otros títulos de la colección:

- La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria
  Francisco Beltrán Llavador (coord.)

- Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media
  Paula Yamila Fainsod

- La irrupción de la pedagogía de la liberación: un proyecto ético político de educación popular
  Martín Aveiro

- Educación, conciencia práctica y ciudadanía
  José Tamarit

- La evaluación a examen. Ensayos críticos
  Juan Manuel Álvarez Méndez

- La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del currículum en el aula
  Adriana Fernández Reiris



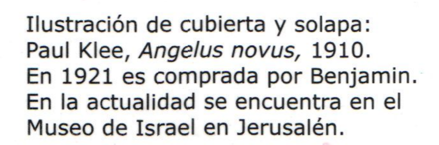


Ilustración de cubierta y solapa:
Paul Klee, *Angelus novus,* 1910.
En 1921 es comprada por Benjamin.
En la actualidad se encuentra en el
Museo de Israel en Jerusalén.

Colección Educación, crítica y debate

Educación y poder en el siglo XXI

Este libro trata sobre cambios acontecidos que nos acontecen. Las formas de la educación en tiempos del *workfare,* cuando la biopolítica ya no consiste en ese hacer vivir y dejar morir del que hablaba Foucault sino que ha mutado hacia la forma del *dejar vivir y dejar morir* propio de una época en que la *excepción se volvió la regla.*
Como aporía de un mundo donde todo puede hacerse pero donde es poco lo que podemos hacer, en este libro se problematizan las formas del ejercicio del poder y la educación en el siglo XXI. Silvia Grinberg parte de la idea de que las ahora devenidas viejas formas del disciplinamiento han dado lugar a la constitución de las sociedades de *gerenciamiento,* donde la crisis, más que un momento que va a pasar, se ha vuelto lo único estable. Los sujetos somos llamados a hacernos, inventarnos y reinvertarnos, a comprometernos y volvernos responsables, en un mundo en el que la única regla es que ya no hay reglas. El lema de la formación es la orientación del aprendizaje donde el docente deviene *coach;* lema que se ha instalado sobre la base de un profundo descrédito hacia la transmisión y enseñanza de conceptos. El aprendizaje se ha vuelto una cuestión de actitud y autoestima, en paralelo con los relatos de la autoayuda. El nuevo mandato involucra un esquizofrénico llamado a cambiar permanentemente, a mantenerse activo, hiperactivo. Así, retomando una imagen benjaminiana: la acción revolucionaria, el relato de la formación de nuestros tiempos, más que referir a la idea de un tren que se escapa y que debemos correr para alcanzar ya no sabemos qué, quizá consista en poner el freno de emergencia, sentarnos a pensar, volvernos hacia nuestra finitud y devolverle a las aulas algo de nuestra humana fragilidad.

www.minoydavila.com.ar
ISBN 978-84-96571-66-2
9 788496 571662
MIÑO y DÁVILA
EDITORES